

# Atitudes face à escrita em alunos do 5º ao 8º ano de escolaridade: Diferenças de escolaridade, de género e a sua relação com a qualidade da escrita

Susana Filipa Rodrigues dos Santos

**M**

2019



**Universidade do Porto**  
**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação**

**ATITUDES FACE À ESCRITA EM ALUNOS DO 5º AO 8º ANO DE  
ESCOLARIDADE: DIFERENÇAS DE ESCOLARIDADE, DE GÉNERO E A SUA  
RELAÇÃO COM A QUALIDADE DA ESCRITA**

**Susana Filipa Rodrigues dos Santos**

Junho de 2019

Dissertação apresentada no Mestrado Integrado de Psicologia, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, orientada pelo Professor Doutor *Rui Alexandre Alves* (FPCEUP).

## **AVISOS LEGAIS**

O conteúdo desta dissertação reflete as perspectivas, o trabalho e as interpretações do autor no momento da sua entrega. Esta dissertação pode conter incorreções, tanto conceptuais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela.

Ao entregar esta dissertação, o autor declara que a mesma é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na secção de referências. O autor declara, ainda, que não divulga na presente dissertação quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

## Agradecimentos

Ao Professor Doutor Rui Alves por me acompanhar, por toda a disponibilidade, por compreender os meus anseios e me estimular no término desta etapa.

À Ana Camacho por me acolher neste projeto, estar sempre disponível para me ajudar, por acalmar todos os anseios inerentes a ele, pelas sugestões valiosas e, sobretudo, pela paciência que teve comigo.

Aos Diretores dos Agrupamentos Escolares, em especial ao professor Paulo Rebelo, que permitiram e facilitaram a realização do projeto. A todos os professores, pela sua disponibilidade. Aos funcionários pela sua preciosa ajuda. A todos os encarregados de educação que aceitaram que os seus filhos participassem neste estudo. Aos alunos, pela sua alegria contagiante, por aceitarem o desafio e levarem-no até ao fim.

A todos os meus familiares e amigos. Ao meu avô e aos meus tios queridos, pelo incentivo e todo o afeto. À minha afilhada por todo o amor e brincadeira. Às minhas melhores amigas Alexandra e Vera pela profunda amizade e companheirismo, pelo otimismo e confiança que sempre me transmitiram em todas as etapas da vida. À Daniela e à Luísa pela amizade sincera e pelo sorriso fácil.

Ao meu irmão por ter sido ele o impulsionador do meu gosto por este curso (mesmo que de uma forma indireta), por sempre acreditar no meu trabalho, por me proporcionar uma infância feliz, por todas as nossas vitórias, pelo companheirismo e pelo amor que nos une.

Ao meu namorado, por sempre ter acreditado em mim e me apoiar, por me incentivar a terminar esta etapa, por acreditar no meu profissionalismo, pelas palavras de conforto, por me iluminar e fazer acreditar no ato de fé que o amor é. Mesmo longe estamos sempre perto um do outro.

Aos meus pais, pelo seu exemplo, dedicação, apoio e amor. Desde sempre acreditaram em mim e ensinaram-me a não desistir. Por todo o incentivo. Por estarem sempre lá, nos bons e maus momentos. Por nunca desistirem de mim e sempre acreditarem que os filhos podem ter um futuro melhor. Por me ensinarem sempre que, tal como Benjamim Franklin dizia, paz e harmonia é a verdadeira riqueza de uma família.

## Resumo

A leitura e a escrita têm um papel muito importante nas sociedades atuais, sendo a sua aprendizagem um dos objetivos mais importantes na escolaridade obrigatória. Apesar de todas as vantagens associadas à aprendizagem da escrita, Graham (2008) refere que atualmente muitos alunos têm dificuldades a escrever. Especificamente, escrever pode ser uma atividade difícil e desmotivante para as crianças. De facto, a escrita é uma tarefa bastante exigente do ponto de vista cognitivo (Hayes & Flower, 1980) e muitas vezes é perspetivada como uma atividade rígida (Boscolo & Hidi, 2007). Neste sentido, este trabalho teve como objetivo estudar as atitudes face à escrita, relativamente à escolaridade e género, e a relação entre atitudes e qualidade da escrita entre alunos do 5º, 6º 7º e 8º anos de escolaridade. De uma forma sintética, o estudo foi realizado em duas sessões onde as crianças responderam a informações sociodemográficas, dados de frequência de escrita, questionário de atitudes, medidas de competências de transcrição e medidas de desempenho na escrita. Verificou-se que existem diferenças nas atitudes face à escrita, especificamente os alunos do 5º ano de escolaridade apresentam atitudes mais positivas em relação à escrita comparativamente com alunos de outros anos. As raparigas evidenciaram atitudes mais favoráveis do que os rapazes em todos os anos de escolaridade. Em relação ao desempenho, pudemos demonstrar que as raparigas escreveram textos narrativos e textos de opinião com maior qualidade e maior extensão do que os rapazes e que alunos do 8º ano escreveram textos narrativos e de opinião mais longos do que os alunos do 5º, 6º e do 7º ano de escolaridade. Por fim, verificámos que as atitudes face à escrita predizem a qualidade dos textos narrativos e dos textos de opinião e, mesmo considerando outros preditores, verificou-se que as atitudes contribuem de forma significativa para a qualidade dos textos narrativos e textos de opinião. Este trabalho evidenciou o papel muito importante da motivação na escrita, em particular mostrou que as atitudes influenciam o desempenho na escrita.

*Palavras-chave:* Escrita, Motivação, Atitudes face à Escrita, Desempenho na Escrita

## Abstract

Reading and writing play key roles in contemporary societies and learning these skills are two of the most important goals in compulsory education. Learning and mastering writing skills bring many advantages, however Graham (2008) stressed that nowadays many students fail to develop strong writing skills. Specifically, writing can be a challenging and demotivating task for children. Indeed, writing is a very cognitive demanding activity (Hayes & Flower, 1980), and many times students conceive it as a rigid task (Boscolo & Hidi, 2007). This work had the goal to study attitudes towards writing, examine grade-level and gender-based differences, and the relationship between attitudes and writing quality in students from grades 5, 6, 7, and 8. Briefly put, the study was conducted in two sessions where children answered to sociodemographic information, writing frequency questions, a writing attitudes scale, and performed transcription skills and writing performance tasks. Results showed differences in writing attitudes, specifically 5th graders had more positive writing attitudes than students in other grade-levels. Girls exhibited more positive writing attitudes than boys across grade-levels. As to writing performance, we found that girls wrote narrative texts and opinion essays with higher quality and more length and 8th graders wrote longer narrative texts and opinion essays than students in grades 5, 6, and 7. Finally, we found that writing attitudes predicted quality of narrative texts and opinion essays and, even when we considered other predictors, attitudes made a unique, significant contribution to text quality. This work highlighted the cornerstone role of writing motivation, and specifically showed that writing attitudes influence writing performance.

*Keywords:* Writing, Motivation, Writing Attitudes, Writing Performance

## Résumé

La lecture et l'écriture ont un rôle très important dans les sociétés actuelles et leur apprentissage est un des objectifs plus importants de la scolarité obligatoire. Malgré tous les avantages de l'apprentissage de l'écriture, Graham (2008) soutient que nombreux étudiants d'aujourd'hui ont des difficultés à écrire. Spécifiquement, l'écriture peut être difficile et décourageante pour les enfants. En fait, l'écriture est une activité très exigeante cognitivement (Hayes & Flower, 1980), et fréquemment vu comme une activité rigide (Boscolo & Hidi, 2007). En ce sens, l'objectif de ce travail était étudier les attitudes envers l'écriture, en relation avec la scolarisation et le genre, et aussi la relation entre les attitudes et la qualité de l'écriture des élèves des 5ème, 6ème, 7ème et 8ème années. En synthèse, l'étude comportait deux sessions au cours desquelles les enfants ont répondu à des informations sociodémographiques, la fréquence d'écriture, un questionnaire sur les attitudes, des compétences de transcription, et des mesures de la performance d'écriture. On a vérifié des différences des attitudes envers l'écriture. Particulièrement, les élèves de cinquième année ont présenté des attitudes plus positives à l'égard de l'écriture, comparativement aux élèves des autres années. Les filles ont présenté des attitudes plus favorables que les garçons, dans toutes les années scolaires. En ce qui concerne la performance, nous avons pu démontrer que les filles ont écrit des textes narratifs et d'opinion avec une qualité et une extension supérieures à celles des garçons, et que les élèves de 8e année ont écrit des textes narratifs et d'opinion plus longs que les élèves de 5ème, 6ème et 7ème années. Finalement, nous avons vérifié ainsi que les attitudes envers l'écriture prédisent la qualité des textes narratifs et des textes d'opinion, et même en tenant compte d'autres prédicteurs, on a vérifié que les attitudes contribuent significativement à la qualité des textes narratifs et des textes d'opinion. Ce travail a mis en évidence le rôle très important de la motivation dans l'écriture et, en particulier, a montré que les attitudes influencent la performance de l'écriture.

*Mots clés:* Écriture, Motivation, Attitudes d'écriture, Performance d'écriture

## Índice

1. Introdução	1
1.1. Modelos Cognitivos da Composição Escrita	1
1.2. O Papel da Motivação na Escrita	4
1.3. As Atitudes face à Escrita	7
1.4. Objetivos da presente investigação	9
2. Método	10
2.1. Participantes	10
2.2. Procedimento	12
2.3. Medidas	13
2.3.1. Informação Sociodemográfica e Frequência de Hábitos de Escrita	13
2.3.2. Atitudes	13
2.3.3. Competências de Transcrição	13
2.3.4. Desempenho na Escrita	14
3. Resultados	14
3.1. Diferenças de género e de ano de escolaridade nas atitudes dos alunos na Escrita	15
3.2. Diferenças de género e de ano de escolaridade na qualidade e extensão dos textos narrativos e de opinião	17
3.3. Relação entre atitudes face à escrita e qualidade na escrita	18
3.3.1. Regressão linear simples entre atitudes na escrita e qualidade textual em cada género textual e ano de escolaridade	18
3.3.2. Regressão múltipla hierárquica entre atitudes face à escrita e outras variáveis independentes e qualidade textual	21
4. Discussão	24
4.1 Limitações e sugestões para futuras investigações	28
5. Conclusão	29
Referências	30
Anexo A - Pedido de Autorização Enviado aos Agrupamentos Escolares	34
Anexo B - Consentimento Informado para os Encarregados de Educação	36
Anexo C – Instruções de administração dos protocolos	37



Anexo D – Questionário Sociodemográfico, Texto Narrativo e Escala de Atitudes	41
Anexo E – Frequência de Hábitos de Escrita, Texto de Opinião e Medidas de Transcrição	45
Anexo F – Procedimento de Avaliação da Qualidade Textual	49
Anexo G – Grelha de Avaliação do 5º ano de escolaridade de um agrupamento	50
Anexo H – Exemplos de textos âncora para o 7º ano de escolaridade	52

## Índice de Quadros

Quadro 1. Dados sociodemográficos dos participantes por ano de escolaridade	11
Quadro 2. Médias (e desvios-padrão) das atitudes face à escrita, competências de transcrição (alfabeto e ditado) e desempenho (extensão e qualidade textual) de alunos do sexo feminino e masculino ao longo do 5º, 6º, 7º e 8º ano de escolaridade	16
Quadro 3. Matriz de correlação entre todas as medidas utilizadas	19
Quadro 4. Análises de regressão linear simples das atitudes face à escrita (variável independente) em relação à qualidade de textos narrativos e de opinião (variável dependente) por ano de escolaridade	20
Quadro 5. Análises de regressão múltipla hierárquica das atitudes face à escrita em conjunto com outras variáveis independentes em relação à qualidade de textos narrativos e de opinião (variáveis dependentes)	23

## **1. Introdução**

*“A escrita é uma das mais notáveis realizações da humanidade e terá sido um dos principais propulsores do avanço civilizacional.” (Alves, 2013)*

A escrita teve um papel muito importante no avanço da civilização (Alves, 2013) e a sua importância é reconhecida na sociedade atual onde desempenha um papel preponderante para potenciar o desempenho académico, a empregabilidade e a inclusão social (Koch & Elias, 2012). Ao mesmo tempo, a investigação tem demonstrado que muitos alunos têm dificuldade na escrita e sentem-se desmotivados para escrever (Graham, Harris, Kiuahara, & Fishman, 2017). Neste sentido, a motivação para a escrita é uma visão sobre a escrita, enraizada nas disposições, crenças e objetivos que os alunos desenvolvem durante as várias situações em que têm de escrever (Camacho, Alves, & Boscolo, subm; Boscolo, 2009). A motivação influencia, assim, a forma como os alunos vão encarar as tarefas de escrita e em que medida estão dispostos a envolver-se e a persistir nelas.

Tendo em conta estas evidências, o presente trabalho propõe-se a estudar as atitudes face à escrita, que podem ser consideradas como uma componente importante da motivação para a escrita (e.g., Graham et al., 2017; Graham, Berninger, & Abbott, 2012; Graham, Berninger, & Fan, 2007). Especificamente, este trabalho teve como objetivos analisar a existência de diferenças de género e de ano de escolaridade nas atitudes face à escrita de alunos do 5º ao 8º ano, bem como explorar qual é o impacto das suas atitudes na qualidade da escrita. Nas secções seguintes é apresentada uma revisão da literatura sobre revisões e estudos científicos neste domínio. Posteriormente, segue-se a apresentação dos objetivos e das hipóteses que nortearam o desenvolvimento do estudo empírico. De seguida, é descrito o método subjacente ao estudo empírico e os seus resultados. Finalmente, a dissertação termina com a discussão dos resultados obtidos, abordando limitações e sugestões para estudos futuros.

### **1.1. Modelos Cognitivos da Composição Escrita**

A escrita é a codificação de sinais gráficos de modo a exprimir ideias e mensagens. Com o avanço civilizacional esta tornou-se fundamental para todos os seres humanos e é considerada um pré-requisito para a sua formação, potenciando, por exemplo, melhores

oportunidades de emprego. Apesar de todas as vantagens associadas à aprendizagem da escrita, Graham (2008) refere que atualmente muitos alunos têm dificuldades a escrever.

A Psicologia Cognitiva apontou para a complexidade da escrita, pois esta requer a coordenação de vários processos cognitivos em simultâneo e a principal vantagem de identificar esses processos cognitivos é que podemos comparar as estratégias de composição entre escritores mais e menos competentes (Hayes & Flower, 1980). Hayes e Flower (1980) propuseram um modelo de composição escrita que mostra os processos utilizados na composição e explora cada um desses elementos e suas interações de modo mais integrado. Este modelo identifica três componentes fundamentais: o ambiente da tarefa, a memória a longo prazo do escritor e os processos da escrita. O ambiente da tarefa inclui todas as coisas externas ao escritor, começando na tarefa e, depois, a evolução do texto que vão influenciar os processos cognitivos na escrita. A memória a longo prazo é um componente fundamental porque foi nela que o escritor armazenou conhecimento não apenas sobre o assunto, mas sobre o público-alvo e sobre vários planos de escrita. Já o processo de escrita está relacionado com os outros dois componentes e detém três processos básicos: planeamento, tradução e revisão. O planeamento, ou seja, o ato de construir um plano do texto envolve vários subprocessos como: gerar ideias, organizar as ideias por categorias e relevância para o texto e o estabelecimento de objetivos para o texto (este subprocesso é desenvolvido e revisto ao longo do texto). A tradução é o processo de colocar as ideias pensadas em palavras, pois, mesmo quando no planeamento é feita a representação por palavras, é improvável que esta representação tenha a sintaxe elaborada, sendo a tarefa do escritor traduzir o significado. Por fim, a revisão, o processo consciente em que escritores escolhem ler o que escreveram, depende de dois subprocessos: avaliação e revisão dos textos. A revisão pode levar a um novo planeamento e tradução. Deste modo, à medida que a composição prossegue, novos elementos entram no ambiente da tarefa e colocam mais restrições sobre o que o escritor pode dizer, ou seja, cada palavra no texto em evolução determina e limita as escolhas do que vem depois. Berninger e Swanson (1994) criticaram este modelo e destacaram o papel da memória de trabalho no processo cognitivo da tradução. Para estes autores, a tradução compreende dois subprocessos: geração de texto e transcrição. A geração de texto é o momento em que se dá uma transformação das ideias em representações linguísticas na memória de trabalho. Depois deste subprocesso, dá-se a transcrição que é a tradução dessas representações da memória de trabalho em linguagem escrita. Berninger e Swanson (1994) sugerem que o processo de tradução é o primeiro a surgir em escritores iniciais, sendo o processo de automatização da transcrição muito importante, pois vai permitindo a libertação

de recursos que podem ser aproveitados para outros processos cognitivos e que podem influenciar positivamente a qualidade da escrita (Alves, 2013). Hayes (1996) melhorou e clarificou o modelo inicial de Hayes e Flower (1980). Neste novo modelo, o subprocesso de revisão é substituído pelo subprocesso de interpretação do texto, ou seja, criar representações internas a partir de informações de entradas linguísticas e gráficas. No novo modelo, a revisão é considerada como um esquema de tarefa, que se define como um conjunto de regras de produção, adquiridas com a experiência, que se ativam mutuamente quando indícios presentes ativam o esquema. A revisão é considerada como um macroprocesso composto, e uma atividade de controlo da produção escrita que mobiliza processos de escrita básicos, assim como os recursos cognitivos e de atenção na memória de trabalho. Este modelo de Hayes ilustra particularmente bem a dificuldade e a complexidade da escrita.

Por seu turno, a perspectiva sócio construtivista tem-se debruçado no papel que a escrita ocupa no currículo e na sala de aula. A literatura sugere que a escrita é usada por muitos professores com o intuito de avaliar e que ao longo da escolaridade existe uma diminuição do tempo dedicada à escrita sobre emoções e experiências de vida (Boscolo, 2009; Boscolo & Hidi, 2007). Neste sentido, a escrita do aluno é limitada pois é vista apenas como uma tarefa escolar, sendo a escrita pessoal (escrever sobre o que gostam, sobre o que sentem, entre outros) pouco incentivada no ambiente escolar (Boscolo & Hidi, 2007). Boscolo e Hidi (2007) mencionam que existem duas condições fundamentais para que o aluno se sinta motivado a escrever: o relacionamento da escrita com outras atividades desenvolvidas na sala (contexto de multidisciplinaridade) e a necessidade de colaboração social dos aprendizes (de forma a aumentar a motivação na escrita e descobrirem a sua identidade). Neste sentido, a sala de aula é favorável para proporcionar experiências de escrita mas, no contexto escolar, verifica-se que com o aumento da escolaridade são introduzidos objetivos mais exigentes e o tempo para escreverem acerca de sentimentos e experiências de vida vão escasseando (Boscolo & Hidi, 2007; Nelson, 2007). Com isto, o prazer que o aluno poderá encontrar na escrita vai diminuindo, pois as ocasiões estimuladoras, atraentes e criativas vão diminuindo (Boscolo & Hidi, 2007). O facto de os alunos encararem a escrita com atitudes negativas e os sentimentos de pouca competência que podem desenvolver ao longo da escolaridade poderá levar a uma diminuição da motivação para escrever.

De modo a complementar as duas perspetivas – cognitiva e sócio construtivista –, Graham (2018) propôs recentemente um modelo intitulado *Writer(s)-within-community-model* (WwC) que constitui um modelo mais abrangente das componentes envolvidas no

processo da escrita. Segundo este modelo, a escrita é uma atividade social que tem lugar numa comunidade de escrita, ou seja, não se cinge apenas ao escritor. Os componentes básicos de uma comunidade de escrita incluem os seus membros, as práticas típicas e os ambientes físicos e sociais. As comunidades de escrita compreendem os escritores que influenciam o processo de escrita através das suas características, recursos cognitivos e diferenças individuais (e.g., conhecimentos, crenças, atenção, memória de trabalho, personalidade). Este modelo destaca as emoções e as crenças como fatores importantes que influenciam o escritor e que afetam a produção escrita.

## **1.2. O Papel da Motivação na Escrita**

A motivação é vista como o processo que determina a intensidade, a direção e a persistência dos esforços de uma pessoa para alcançar os seus objetivos. Assim, a motivação varia de pessoa para pessoa e numa pessoa pode variar de acordo com a situação a que está exposta (Robbins, 2009). Desta forma, a motivação influencia toda a vida do ser humano, nomeadamente a aprendizagem e o desempenho académico dos alunos. Contudo, a investigação que relaciona a motivação e a escrita é um campo relativamente recente (Alves, 2012; Boscolo, 2009; Boscolo & Hidi, 2007; Bruning & Horn, 2000). A motivação para escrever pode ser definida como uma perceção face à escrita, enraizada nas disposições, crenças e objetivos que os alunos desenvolvem durante as várias situações em que têm de escrever (Camacho et al., subm; Boscolo & Gelati, 2019). Segundo Boscolo (2009), a motivação para escrever pode ser influenciada pelo tipo de tarefa e pelo sentimento que o aluno tem em relação à sua competência na escrita (Boscolo, 2009; Boscolo & Hidi, 2007). Boscolo e Hidi (2007) defendem que trabalhar a partir do conceito de género textual é mais eficiente do que a partir do conceito de tipo de texto, ou seja, se nos focarmos no género textual o aluno tem várias opções, não se focando em apenas cumprir as normas, diminuindo o distanciamento do aluno em relação à escrita. Neste sentido, é importante que o professor considere a escrita como uma interação dialógica entre leitor-escritor, que são considerados como sujeitos ativos na construção do texto (Koch & Elias, 2012). Ou seja, as crianças sentem-se mais motivadas e poderão produzir melhores textos quando escolhem o tema sobre o qual querem escrever mas o conhecimento sobre esse tema também influencia a produção escrita (se não detiverem conhecimento sobre o assunto em questão isso influenciará a qualidade textual). Para potenciar a motivação dos alunos, tal como descrito anteriormente, pode-se dar opções de géneros a escrever, de temas de textos e até organizar tarefas de grupo. Em relação ao sentimento de competência, este diz respeito a quanto o

aluno se sente preparado e confiante para realizar uma tarefa de escrita, sendo influenciado por todas as experiências de escrita (Boscolo, 2009). Ou seja, é natural que os alunos quando estão a aprender a escrever percecionem a escrita como uma tarefa difícil e se sintam pouco competentes. Mas quanto mais treinarem e mais experiências de sucesso tiverem, mais confiantes se poderão sentir em relação à escrita. No entanto, experiências de insucesso podem diminuir esta confiança e sentimento de competência. Recentemente, Boscolo e Gelati (2019) consideraram que existem três fatores motivacionais principais que influenciam a escrita: o valor atribuído às tarefas de escrita pelos alunos, a autoperceção sobre as suas competências de escrita e as crenças sobre a tarefa de escrever, estando estas crenças associadas às tarefas solicitadas pelos professores e a forma como estas tarefas são avaliadas.

Graham (2018) identificou sete conjuntos de crenças que influenciam o escritor: (1) crenças de valor e utilidade da escrita; (2) atitudes e crenças sobre a atratividade da tarefa; (3) julgamentos sobre a própria competência; (4) crenças sobre as razões para escrever; (5) crenças relativas às atribuições dos resultados; (6) crenças sobre as identidades como escritores, e (7) crenças sobre as comunidades de escrita. Em relação ao primeiro conjunto de crenças, as crenças de valor e de utilidade incluem quatro subfatores: valor de realização (importância de escrever), valor intrínseco (divertimento enquanto escreve), valor de utilidade (como será útil em objetivos futuros) e custo (o envolvimento, ou seja, mostrou todas as suas capacidades ou não). Relativamente ao segundo conjunto de crenças, estas prendem-se com o gosto pela escrita e com as características das tarefas. Um aluno pode preferir escrever sobre determinados temas em detrimento de outros. Em terceiro lugar, as crenças sobre a auto-competência na escrita são influenciadas pelas experiências de mestria anteriores e por outras crenças, nomeadamente crenças implícitas (e.g., se os alunos pensam que a escrita é um talento que não pode ser alterado ou uma competência que pode ser melhorada através do esforço e da prática). O quarto grupo de crenças inclui a motivação intrínseca (i.e., escrever porque se sente prazer e satisfação interior) e extrínseca (i.e., escrever devido a fatores externos). Também estão incluídas neste grupo outros fatores motivacionais, como os objetivos de realização: escrever para melhorar e aprender mais (objetivos de mestria), escrever somente para demonstrar competência e sentir-se melhor do que os colegas (objetivos de realização), ou para evitar o fracasso (objetivos de evitamento). O quinto grupo de crenças relaciona-se com as atribuições do sucesso na escrita, podendo considerar-se que o sucesso na escrita deve-se a causas individuais ou externas (locus), ao controlo ou não sobre as causas (controlabilidade) e à estabilidade ou variabilidade das

causas (estabilidade). Em sexto lugar, as crenças sobre identidades como escritores dizem respeito às várias identidades que um escritor pode ter. Um aluno pode ter múltiplas identidades enquanto escritor dependendo das comunidades de escrita em que está inserido. Por fim, as crenças sobre a comunidade escrita incluem crenças sobre o valor, propósitos, audiências e ações de cada comunidade de escrita. Os setes tipos de crenças encontram-se armazenadas na memória de longo prazo e influenciam o modo como cada aluno percebe e age quando confrontado com tarefas de escrita.

Bruning e Horn (2000) explicam que tornar-se um bom escritor traz recompensas a nível intelectual e social, no entanto a dificuldade deste processo cria desafios únicos do ponto de vista motivacional. Para além da complexidade e exigência dos processos cognitivos envolvidos na escrita, também a limitação e rigidez dos tipos de textos associados a objetivos pouco relevantes do ponto de vista de cada aluno podem levar à desmotivação para as tarefas de escrita. Devido à falta de motivação de muitos alunos, Bruning e Horn (2000) sugeriram quatro tipos de práticas que podem promover a motivação para escrever em contexto de sala de aula. Uma das formas é promover crenças funcionais sobre a escrita, ou seja, promover ideias positivas em relação à tarefa, mas também em relação à competência e ao potencial que cada aluno tem. Por exemplo, procurar tarefas de escrita onde os estudantes possam ser bem-sucedidos, encorajar vários tipos de escrita (e.g., narrativa, persuasiva, expressiva) e criar uma “comunidade de escrita” na sala de aula. Utilizar tarefas de escrita autênticas e desafiantes é outra das formas. Para isso, os professores podem utilizar temas e tópicos adequados a cada faixa etária, de acordo com os seus gostos, onde possam expressar as suas opiniões pessoais e dirigir-se a diferentes públicos-alvo (e.g., pais, diretor(a) da escola, colegas de outra escola). A realização de tarefas de escrita com um propósito útil e com um objetivo comunicacional pode ser muito estimulante para os alunos. O terceiro fator refere-se a proporcionar um contexto apoiante para o desenvolvimento de competências de escrita. Ou seja, é necessário que os professores criem um contexto facilitador para a realização das tarefas de escrita, onde os alunos possam praticar regularmente, dividir tarefas mais complexas em várias partes, receber feedback individualizado, estabelecer objetivos claros e aprender a utilizar estratégias de auto-monitorização. O último fator refere-se à criação de um ambiente emocional positivo, isto é, um ambiente securizante onde os alunos possam falar com os professores sobre as suas ideias e sentimentos em relação à escrita.



### 1.3. As Atitudes face à Escrita

A motivação para a escrita é um construto multidimensional que engloba várias dimensões (e.g., atitudes, autoeficácia, autoconceito, objetivos de realização, valor, interesse). Alguns construtos motivacionais têm sido mais explorados do que os outros na investigação sobre escrita. Numa revisão sistemática a 75 estudos empíricos publicados entre 2000 e 2018, Camacho e colaboradores (subm) concluíram que a autoeficácia tem sido o construto motivacional mais estudado na investigação sobre escrita, seguida pelas atitudes que tem sido o segundo construto mais estudado neste domínio.

Apesar de o conceito de atitudes assumir uma grande relevância na Psicologia Social (Allport, 1954), este continua a reunir pouco consenso entre os investigadores, principalmente sobre o que são atitudes (Ekholm, Zumbrunn, & Debusk-Lane, 2017). Maio e Haddock (2014) definem as atitudes como uma representação de quanto uma pessoa gosta ou não de alguma coisa. Deste modo, os investigadores concordam que as atitudes são julgamentos/avaliações de um objeto que incluem componentes afetivas e cognitivas (Crono & Prislín, 2008). Estes objetos podem ser pessoas, eventos, comportamentos ou entidades abstratas e as avaliações podem posicionar-se num *continuum* de negativo a positivo (Albarracian, Wang, Li, & Noguchi, 2008). Atitudes e emoções são conceitos distintos, sendo possível ter atitudes positivas perante um objeto e experienciar emoções negativas. Por exemplo, um estudante pode ter atitudes positivas sobre uma disciplina e experienciar uma emoção negativa perante um mau resultado (Ekholm et al., 2017). Na educação, as atitudes positivas estão associadas a resultados favoráveis, ao uso de estratégias autorregulatórias e a uma maior flexibilidade para resolver problemas (Boekaerts & Pekrun, 2016).

Knudson (1991, 1992, 1993) conduziu os primeiros estudos empíricos acerca das atitudes face à escrita, sendo que para isso utilizou escalas do tipo Likert. Investigações posteriores criticaram as medidas utilizadas por Knudson pela sua baixa fiabilidade (Graham et al., 2017; Troia, Shankland, & Wolbers, 2012). Graham e colaboradores (2012) definem as atitudes face à escrita como um construto afetivo que descreve como a pessoa se sente enquanto escreve, variando de feliz a infeliz. As atitudes dos alunos em relação à escrita são menos estáveis do que um traço de personalidade, mas mais estável do que uma emoção (Graham et al., 2007). No entanto, outros investigadores incluem na definição de atitudes face à escrita outros componentes como a autoeficácia (Boscolo, Gelati, & Galvan, 2012; McGrail & Davis, 2011), o interesse pela tarefa (Lee, 2013), o evitamento/ envolvimento na tarefa (Shaver, 1990), o divertimento elicitado pela escrita (Olinghouse & Graham, 2009),

ou o valor percebido (Knudson, 1993). Hoje em dia, existe uma variedade de escalas e medidas para quantificar as atitudes face à escrita. Alguns investigadores avaliam as atitudes dos alunos face à escrita questionando em relação ao prazer de escrever, sendo utilizada uma escala tipo Likert (Graham et al., 2012; Graham et al., 2017). Noutros estudos, é pedido aos alunos para contextualizar o prazer de escrever numa situação específica (Graham, Schwartz, & MacArthur, 1993) ou em comparação com outra atividade (Graham et al., 2007).

No que concerne aos resultados dos estudos sobre atitudes face à escrita, têm sido evidenciadas diferenças entre os anos de escolaridade. Estudos anteriores têm demonstrado que os alunos mais jovens tendem a ter atitudes mais positivas em relação à escrita do que estudantes mais velhos (Graham et al., 1993; Knudson, 1991; Knudson, 1992; Olinghouse & Graham, 2009). Deste modo, os resultados destes estudos parecem sugerir que as atitudes positivas face à escrita vão decrescendo ao longo da escolaridade. Alunos do segundo ano relataram atitudes mais positivas do que os do quarto ano (Olinghouse & Graham, 2009), os alunos do terceiro ano relataram atitudes mais positivas do que seus colegas do quinto ano (Knudson, 1992), alunos do quarto ano relataram atitudes mais positivas do que os do sexto ano (Knudson, 1991), e os alunos do quarto e quinto anos demonstraram atitudes face à escrita mais positivas do que os alunos que frequentavam o sétimo e oitavo anos (Graham et al., 1993). Graham e colaboradores (2007) não encontraram diferenças baseadas na idade nos alunos do ensino primário.

Além das diferenças nos anos de escolaridade, vários estudos indicaram existir diferenças de género, tendo as raparigas atitudes face à escrita mais positivas do que os rapazes (Graham et al., 2007; Graham et al., 2012; Graham et al., 2017; Knudson, 1993; Lee, 2013). Além disso, estas diferenças de género podem-se desenvolver no primeiro ano de escolaridade (Graham et al., 2012; Graham et al., 2007) e persistir até ao terceiro ciclo de ensino (Lee, 2013; Knudson, 1993). Os resultados do estudo de Lee (2013) demonstraram que as raparigas com as atitudes mais negativas face à escrita tiveram melhor desempenho na escrita numa prova nacional quando comparadas com os rapazes com as atitudes mais positivas. No entanto, outros estudos encontraram diferenças nas atitudes face à escrita entre raparigas e rapazes, mas sem existirem diferenças no desempenho da escrita (Graham et al., 2007). Camacho, Alves e Boscolo (subm) verificaram que vários estudos empíricos indicaram uma superioridade das raparigas nas atitudes, motivação intrínseca, autoeficácia, interesse, valor, autoconceito e adoção mais frequente de objetivos de mestria no domínio da escrita quando comparadas com os rapazes.

Relativamente às investigações que relacionam a motivação e o desempenho, estas demonstraram que as atitudes dos alunos perante a escrita predizem positivamente fatores associados à competência escrita, como a extensão dos textos e a qualidade da escrita (Graham et al., 2012; Graham et al., 2017; Lee 2013). Embora Graham e colaboradores (2012) tenham encontrado resultados em que as atitudes face à escrita, leitura e literacia explicaram variabilidade em medidas de desempenho (qualidade, extensão e sequência de palavras corretas) em alunos do terceiro ano, o mesmo não foi verificado em alunos de primeiro ano. Neste estudo, as atitudes em relação à escrita por si só previam a qualidade do texto dos alunos, a extensão do texto e a sequência de palavras correta mais longa (Graham et al., 2012). Graham e colaboradores (2007) demonstraram que as atitudes em relação à escrita previram o desempenho na escrita. Também foi possível verificar que, quando o género e os comportamentos em relação à escrita foram controlados, as atitudes e a autoeficácia contribuíram significativamente para a previsão da qualidade e extensão do texto mas, quando todas as variáveis foram inseridas no modelo, apenas a autoeficácia predisse a qualidade e extensão do texto (Graham et al., 2017). A autoeficácia, atitudes na escrita em contextos académicos digitais, atitudes na escrita em contextos académicos impressos e as atitudes de leitura/escrita em contextos digitais recreativos explicaram 10% do desempenho de escrita do Teste de Desempenho Individual Wechsler, no entanto as atitudes face à escrita de escrever em contextos académicos digitais foi o único preditor que contribuiu de forma independente para o desempenho (Graham, Daley, Aitken, Harris, & Robinson, 2018).

Neste sentido, as atitudes face à escrita é o segundo construto motivacional mais estudado, tendo sido encontradas várias diferenças nas investigações revistas. As atitudes positivas decrescem ao longo da escolaridade, tendo os alunos mais novas atitudes mais positivas do que alunos mais velhos (Graham et al., 1993; Knudson 1991; Knudson 1992; Olinghouse & Graham, 2009). Em relação ao género, as raparigas apresentam atitudes mais positivas do que os rapazes e demonstram, também, um melhor desempenho (Graham et al., 2007; Graham et al., 2012; Graham et al., 2017; Lee, 2013). Por fim, as atitudes predizem a qualidade e extensão dos textos (Graham et al., 2012; Graham et al., 2017; Lee 2013).

#### **1.4. Objetivos da presente investigação**

A partir da literatura revista, este estudo teve três objetivos principais e, para cada um deles, delineamos as hipóteses enunciadas a seguir.

O primeiro objetivo foi verificar se existem diferenças significativas nas atitudes face à escrita entre alunos do 5º, 6º, 7º e 8º anos de escolaridade. Esperávamos que ao longo da escolaridade os alunos desenvolvessem atitudes mais negativas. Assim, utilizaremos análises de variância para testar a existência de diferenças entre os vários anos estudados.

O segundo objetivo deste estudo foi verificar se o género influencia as atitudes face à escrita. Tal como revisto antes, esperávamos que as raparigas apresentassem atitudes mais positivas e para o testar utilizaremos análise de variância.

Por fim, pretendemos analisar se as atitudes na escrita predizem a qualidade e a extensão dos textos narrativos e dos textos de opinião. Utilizaremos análises de regressão linear e múltipla para testar se as atitudes são um preditor estatisticamente significativo da qualidade e da extensão textual. Ou seja, esperamos que os alunos com atitudes mais positivas face à escrita escrevam textos mais longos e textos avaliados com mais qualidade.

## **2. Método**

Nesta secção descrevemos dados sociodemográficos relativos aos participantes do estudo (incluindo, também, o número de participantes e de exclusões), o procedimento adotado na investigação e as medidas utilizadas (informações sociodemográficas, medida motivacional, medidas de desempenho e medidas de transcrição).

### **2.1. Participantes**

Neste estudo participaram 160 crianças do 5º ano de escolaridade, 172 crianças do 6º ano de escolaridade, 87 crianças do 7º ano de escolaridade e 134 crianças do 8º ano de escolaridade, sendo 553 o número total de participantes. Estas crianças pertenciam a dois agrupamentos de escolas, sendo 288 do sexo feminino e 265 do sexo masculino. A idade cronológica média dos participantes foi de 10.76 ( $DP = 0.50$ ) para o 5º ano de escolaridade, de 11.69 ( $DP = 0.64$ ) para o 6º ano de escolaridade, de 12.85 ( $DP = 0.66$ ) para o 7º ano de escolaridade e de 13.90 ( $DP = 0.70$ ) para o 8º ano de escolaridade, sendo que a amplitude de idades estava compreendida entre os 9 anos e os 16 anos. A nota média na disciplina de Português no final do 1º período do ano letivo 2018/2019 foi de 3.55 ( $DP = 0.75$ ) para o 5º ano de escolaridade, de 3.44 ( $DP = 0.72$ ) para o 6º ano de escolaridade, de 3.10 ( $DP = 0.67$ ) para o 7º ano de escolaridade e de 3.13 ( $DP = 0.67$ ) para o 8º ano de escolaridade. Em relação

ao nível de escolaridade das mães das crianças, 6.1% tinham o 1º ciclo do ensino básico, 9% completaram o 2º ciclo, 18.6% tinham o 3º ciclo do ensino básico, 24.8% concluíram o ensino secundário e 26.7% possuíam um grau de licenciatura, mestrado ou de doutoramento. No que toca ao nível de escolaridade dos pais, 5.2% tinham o 1º ciclo do ensino básico, 14.6% completaram o 2º ciclo, 18.1% tinham o 3º ciclo do ensino básico, 23% concluíram o ensino secundário e 18.3% possuíam um grau de licenciatura, mestrado ou de doutoramento. No entanto, 14.8% dos alunos não reportaram o nível de escolaridade das mães e 20.8% não reportaram o nível de escolaridade dos pais. Estes dados estão demonstrados no Quadro 1 de forma mais explícita.

**Quadro 1.** Dados sociodemográficos dos participantes por ano de escolaridade

Medidas	Ano de escolaridade			
	5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano
<b>Crianças</b>				
Sexo feminino	78	96	43	71
Sexo masculino	82	76	44	63
Idade cronológica	10.76 (0.50)	11.69 (0.64)	12.85 (0.66)	13.90 (0.70)
Amplitude da Idade	9 – 12	10 – 13	11 – 15	13 - 16
Classificação Português	3.55 (0.75)	3.44 (0.72)	3.10 (0.67)	3.13 (0.67)
<b>Nível educacional mãe (%)</b>				
4º ano ou menos	5	7.6	4.6	6.7
6º ano ou menos	6.3	8.7	12.6	10.4
9º ano ou menos	19.4	14	27.6	17.9
Secundário ou menos	23	25.6	25.3	25.4
Ensino superior	30	27.2	20.7	25.4
Desconhecido	16.3	16.9	9.2	14.2
<b>Nível educacional pai (%)</b>				
4º ano ou menos	3.1	3.5	10.3	6.7
6º ano ou menos	12.5	16.9	16.1	13.4
9º ano ou menos	19.4	14	25.3	17.2
Secundário ou menos	17.5	23.8	20.7	29.9
Ensino superior	23.7	17.4	16.1	14.1
Desconhecido	23.8	24.4	11.5	18.7

Da amostra inicial, foram excluídas 66 crianças: 28 crianças com uma ou mais retenções, 5 crianças com tarefas em falta e 33 crianças que beneficiavam de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e inclusão de acordo com o decreto-lei n.º 54/2018. Cada diretor(a) de turma referenciou estes alunos numa reunião realizada com a equipa de investigação. Esta informação foi posteriormente validada junto da direção dos agrupamentos escolares.

## **2.2. Procedimento**

A presente investigação insere-se no Projeto LEME – Leitura, Escrita e Motivação na Escola que pretende estudar a motivação para a escrita em crianças entre o 5º e o 8º ano de escolaridade. A recolha de dados para este estudo foi realizada em dois agrupamentos de escolas da Grande Área Metropolitana do Porto, sendo as crianças pertencentes a 12 turmas do 5º ano de escolaridade, 10 turmas do 6º ano de escolaridade, 10 turmas do 7º ano de escolaridade e 11 turmas do 8º ano de escolaridade. A recolha de dados foi realizada no 2º período do ano letivo 2018/2019.

Inicialmente, foi formalizado um pedido aos agrupamentos de escolas em que foi explicado o objetivo do estudo, o procedimento de recolha de dados e o contributo do estudo para os agrupamentos escolares. Foram cedidos os contactos dos investigadores para quaisquer esclarecimentos necessários (cf. Anexo A). Depois de os agrupamentos aceitarem, solicitaram-se as listas de turmas do 5º ao 8º anos e os contactos dos(as) diretores de turmas para lhes ser explicado o projeto e entregar os pedidos de autorizações para participação dos alunos no estudo a cada encarregado de educação (cf. Anexo B). Foi garantida a confidencialidade e a anonimização dos dados de acordo com as diretrizes do Regulamento Geral de Proteção de Dados, sendo que apenas as crianças que tinham autorização dos encarregados de educação participaram neste estudo.

A recolha de dados ocorreu com cada diretor de turma, tendo sido utilizada duas aulas de Cidadania e Desenvolvimento de 50 minutos de cada turma. As tarefas foram executadas individualmente, mas a recolha foi efetuada em contexto de grupo-turma sendo que as instruções foram dadas ao grupo (cf. Anexo C). Devido à exigência da composição escrita, os textos foram recolhidos em duas sessões distintas. Na primeira sessão foram recolhidos os dados sociodemográficos (5 minutos), o texto narrativo (15 minutos) sobre o tema “Conta uma história sobre uma criança que encontrou um animal ferido” e depois o questionário das atitudes, com a duração de cerca de 5 minutos (cf. Anexo D). Na segunda sessão foi recolhido um questionário de frequência de escrita (10 minutos), o texto de opinião (15 minutos) sobre o tema “Dá a tua opinião sobre as crianças fazerem exercício físico todos os

dias”, posteriormente foi realizada a tarefa do alfabeto (1 minuto) e, por fim, a tarefa de ditado, com a duração de cerca de 6 minutos - 10 segundos por cada palavra (cf. Anexo E). No quadro do projeto LEME, foram realizadas outras tarefas que não são exploradas neste estudo. Foi explicado que o anonimato e a confidencialidade eram garantidos, podendo o(a) aluno(a) desistir de participar no projeto a qualquer momento.

## **2.3. Medidas**

### **2.3.1. Informação Sociodemográfica e Frequência dos Hábitos de Escrita**

Através de um questionário, recolheram-se dados relativos à idade, género, língua materna, número de retenções, nota a Português no 1º período do ano letivo, profissão e nível de escolaridade dos encarregados de educação. Relativamente à frequência dos hábitos de escrita, foi recolhido, através de um questionário, a frequência com que os alunos escrevem mensagens, *emails*, textos narrativos, textos de opinião, entre outras atividades.

### **2.3.2. Atitudes**

**Escala de atitudes face à escrita.** A escala *Attitudes towards Writing Scale* (Graham, Harris, Kiuhara, & Fishman, 2017) pretende analisar se os alunos têm atitudes mais positivas ou mais negativas relativamente à escrita dentro e fora da escola (e.g., “Escrever é uma boa maneira de passar o meu tempo.”). Esta escala tem 5 itens e as crianças respondem através de uma escala de Likert de 1 a 5 (“Discordo Totalmente” até “Concordo Totalmente”). O valor da consistência interna da escala original foi elevado ( $\alpha = .83$ ), sendo que no presente estudo encontrámos também elevada consistência interna ( $\alpha = .87$ ).

### **2.3.3. Competências de transcrição**

Foram utilizadas duas medidas para avaliar as competências de transcrição: fluência manuscrita e ortografia.

**Fluência manuscrita.** A fluência manuscrita foi medida através da tarefa do alfabeto. Na tarefa do alfabeto os alunos foram instruídos a escrever o alfabeto durante um minuto, o mais rápido possível, em letras minúsculas e sem símbolos nos espaçamentos. Nesta tarefa foi contado o número de letras na sequência correta escritas em 60 segundos.

**Ortografia.** A ortografia foi medida através de um ditado de palavras. No ditado os alunos foram instruídos a escrever 32 palavras ditadas, havendo um intervalo de 10 segundos entre a escrita de cada palavra. Nesta tarefa é considerado o número total de palavras escritas corretamente.

### **2.3.4. Desempenho na Escrita**

Foram utilizadas duas medidas para analisar o desempenho na escrita dos alunos: extensão do texto e qualidade textual.

**Extensão do texto.** A extensão foi medida pelo número de palavras escritas nos textos, tendo sido utilizada a função de contagem de palavras do Word.

**Qualidade textual.** A qualidade dos textos foi medida pela nota média atribuída por dois juízes independentes, cegos aos objetivos do estudo, que avaliaram a qualidade dos textos. Todos os textos foram passados a computador, sendo que os erros ortográficos e de pontuação foram corrigidos para evitar vieses na avaliação (Berninger & Swanson, 1994). Os juízes foram treinados num procedimento de avaliação da qualidade textual (cf. Anexo F) e, depois, foram-lhes entregue os textos em papel e uma grelha de avaliação (cf. Anexo G). A avaliação baseava-se numa escala que variava entre 1 (baixa qualidade) até 7 (elevada qualidade), tendo em conta as seguintes dimensões: criatividade (i.e., originalidade e relevância das ideias), coerência (i.e., clareza e organização do texto), sintaxe (i.e., correção sintática e diversidade de estruturas gramaticais) e vocabulário (i.e., diversidade, interesse e utilização adequada das palavras). Na avaliação os juízes ponderaram de igual modo todos os critérios. Cada ano de escolaridade foi avaliado por dois juízes a quem foram dados três exemplos de qualidade textual: boa qualidade, qualidade média e qualidade fraca (cf. Anexo H). Tendo em conta estes exemplos, avaliaram 20 textos em conjunto como treino e os restantes textos de forma independente. Foi calculado o coeficiente de correlação intraclassa sendo que para os textos narrativos foi de .89 para o 5º ano de escolaridade, .84 para o 6º ano de escolaridade, .87 para o 7º ano de escolaridade e .82 para o 8º ano de escolaridade. Nos textos de opinião, o coeficiente de correlação intraclassa foi de .87 para o 5º ano de escolaridade, .86 para o 6º ano de escolaridade, .91 para o 7º ano de escolaridade e .84 para o 8º ano de escolaridade.

## **3. Resultados**

Nesta secção são apresentados os resultados obtidos, tendo em conta as hipóteses deste estudo. No Quadro 2, são apresentadas as médias e os desvios-padrão, segundo o género e o ano de escolaridade, para todas as medidas utilizadas na presente investigação.



Assim, inicialmente são apresentadas as análises das diferenças de ano de escolaridade e de género nas atitudes face à escrita. Depois, são apresentadas análises das diferenças de ano de escolaridade e de género na extensão textual, bem como diferenças de género na qualidade textual, quer de textos narrativos, quer de textos de opinião. Para estas análises comparativas, recorremos a análises de variância com um fator e com dois fatores. Por fim, tentámos compreender se existe uma relação entre as atitudes face à escrita (variável independente) e a qualidade textual (variável dependente). Para isso foram realizadas: análise de correlações de Pearson apresentada no Quadro 3; análises de regressão linear simples entre atitudes face à escrita e qualidade textual para cada tipo de texto e para cada ano de escolaridade apresentadas no Quadro 4; duas análises de regressão múltiplas hierárquicas entre atitudes face à escrita em conjunto com outras variáveis independentes e qualidade de textos narrativos e de textos de opiniões retratadas no Quadro 5.

### **3.1. Diferenças de género e de ano de escolaridade nas atitudes dos alunos na escrita**

Para analisarmos diferenças de género e de ano de escolaridade (variáveis independentes) nas atitudes face à escrita dos alunos (variável dependente), foi conduzida uma análise de variância bifatorial (Ano de escolaridade x Género). Esta análise permite compreender se uma eventual influência do ano de escolaridade dos alunos nas suas atitudes face à escrita está dependente do género. Verificámos se existiam efeitos principais e de interação e, posteriormente, analisámos os resultados entre os grupos por meio de um teste *post-hoc* de Bonferroni.

Em primeiro lugar, o teste de Levene indicou que a variância das atitudes é homogénea entre os diferentes grupos ( $p > .05$ ). Procedeu-se à verificação dos efeitos principais de ano de escolaridade e de género nas atitudes. Quanto ao ano de escolaridade encontrou-se um efeito moderado e estatisticamente significativo nas atitudes face à escrita,  $F(3, 545) = 14.67$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .075$ . Especificamente, os resultados das comparações múltiplas indicaram que os alunos do 5º ano têm atitudes significativamente mais positivas em relação à escrita ( $M = 3.63$ ,  $DP = 0.06$ ) comparativamente aos alunos do 6º ( $M = 3.21$ ,  $DP = 0.06$ ), 7º ( $M = 3.01$ ,  $DP = 0.9$ ) e do 8º ano ( $M = 3.15$ ,  $DP = 0.07$ ). As atitudes dos alunos do 6º, 7º e 8º anos não diferiram significativamente entre si ( $p > .05$ ). Relativamente ao género, também se verificou um efeito moderado e estatisticamente significativo nas atitudes face à escrita  $F(1, 545) = 48.43$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .082$ . Em concreto, as raparigas evidenciaram atitudes mais favoráveis em relação à escrita ( $M = 3.5$ ,  $DP = 0.05$ ) do que os rapazes ( $M = 3$ ,  $DP = 0.05$ ).

**Quadro 2.** Médias (e desvios-padrão) das atitudes face à escrita, competências de transcrição (alfabeto e ditado) e desempenho (extensão e qualidade textual) de alunos do sexo feminino e masculino ao longo do 5º, 6º, 7º e 8º ano de escolaridade

Medidas	5º Ano (n = 160)			6º Ano (n = 172)			7º Ano (n = 87)			8º Ano (n = 134)			
	Feminino	Masculino	Total ano	Feminino	Masculino	Total ano	Feminino	Masculino	Total ano	Feminino	Masculino	Total ano	
Atitudes	3.99 (0.73)	3.28 (0.91)	3.63 (0.06)	3.41 (0.73)	3.01 (0.87)	3.21 (0.06)	3.18 (0.74)	2.85 (0.81)	3.01 (0.9)	3.43 (0.83)	2.87 (0.84)	3.15 (0.07)	
Tarefa do alfabeto	48.32 (19.06)	39.57 (17.35)	43.84 (18.67)	47.79 (19.80)	39.89 (16.75)	44.30 (18.88)	59.47 (23.03)	50.32 (20.93)	54.84 (22.34)	69.65 (21.90)	61.08 (18.22)	65.62 (20.63)	
Ditado	30.79 (1.80)	30.17 (2.50)	30.47 (2.20)	30.94 (1.66)	30.34 (1.70)	30.67 (1.70)	30.86 (1.78)	30.14 (2.98)	30.49 (2.47)	31.48 (0.77)	31.17 (1.35)	31.34 (1.09)	
Extensão	Narrativos	149.19 (44.18)	113.22 (47.23)	131.21 (49.06)	154.20 (54.33)	108.59 (44.51)	131.40 (55.00)	146.77 (51.29)	107.34 (51.11)	127.05 (54.62)	194.90 (56.62)	151.95 (57.81)	173.43 (60.89)
	Opinião	82.60 (39.97)	54.85 (30.26)	68.73 (37.87)	67.36 (30.94)	52.53 (28.15)	59.95 (30.56)	71.77 (44)	50.50 (35.73)	68.13 (41.21)	118.01 (51.11)	93.59 (52.70)	105.80 (53.10)
Qualidade	Narrativos	4.40 (0.98)	3.41 (0.92)	-	4.37 (1.28)	3.59 (1.10)	-	4.08 (1.25)	3 (1.43)	-	4.78 (0.95)	4.20 (1.02)	-
	Opinião	3.81 (1.09)	2.85 (1.17)	-	3.78 (1.31)	3.10 (1.34)	-	2.79 (1.30)	2.27 (1.41)	-	4.36 (1)	3.72 (1.10)	-

Posteriormente, procedeu-se à análise do efeito de interação entre ano de escolaridade e género, sendo que este não foi significativo,  $F(3, 545) = 1.50, p = .21$ .

### **3.2. Diferenças de género e de ano de escolaridade na qualidade e extensão dos textos narrativos e de opinião**

Para analisarmos a existência de diferenças de género e de ano de escolaridade (variáveis independentes) na extensão dos dois tipos de texto (variável dependente), foram conduzidas duas análises de variância bifatorial (Ano de escolaridade x Género).

Quanto aos textos narrativos, o teste de Levene indicou que a variância do número de palavras é homogénea entre os diferentes grupos ( $p > .05$ ). Os efeitos principais de ano de escolaridade e de género revelaram-se estatisticamente significativos, mas o efeito de interação não. Quanto ao ano de escolaridade, encontrou-se um efeito forte e estatisticamente significativo no número de palavras escritas,  $F(3, 545) = 24.18, p < .001, \eta^2 = .12$ . Especificamente, os resultados das comparações múltiplas indicaram que os alunos do 8º ano escreveram textos narrativos mais longos ( $M = 173.43, DP = 60.89$ ) do que os alunos do 5º ( $M = 131.21, DP = 49.06$ ), 6º ( $M = 131.40, DP = 55.00$ ) e do 7º ano ( $M = 127.05, DP = 54.62$ ). A extensão dos textos dos alunos do 5º, 6º e 7º anos não diferiram significativamente entre si ( $p > .05$ ). Relativamente ao género, também se verificou um efeito forte e estatisticamente significativo,  $F(1, 545) = 83.17, p < .001, \eta^2 = .13$ . De facto, raparigas escreveram, em média, mais 41 palavras ( $M = 161.27, DP = 55.09$ ) do que os rapazes ( $M = 120.28, DP = 52.72$ ) nos textos narrativos. O efeito de interação entre ano de escolaridade e género não foi estatisticamente significativo,  $F(3, 545) = 0.27, p = .85$ .

Quanto aos textos de opinião, o teste de Levene indicou que a variância na extensão dos textos não é homogénea entre os diferentes grupos ( $p < .001$ ), pelo que os resultados a seguir reportados devem ser interpretados com cautela. Os efeitos principais de ano de escolaridade e de género revelaram-se estatisticamente significativos, mas o efeito de interação não. Quanto ao ano de escolaridade, encontrou-se um efeito forte e estatisticamente significativo no número de palavras escritas,  $F(3, 545) = 40.58, p < .001, \eta^2 = .18$ . Especificamente, os resultados das comparações múltiplas indicaram que os alunos do 8º ano escreveram textos de opinião mais longos ( $M = 105.80, DP = 53.10$ ) do que os alunos do 5º ( $M = 68.73, DP = 37.87$ ), 6º ( $M = 59.95, DP = 30.56$ ) e do 7º ano ( $M = 68.13, DP = 41.21$ ). A extensão dos textos dos alunos do 5º, 6º e 7º anos não diferiram significativamente entre si ( $p > .05$ ). Relativamente ao género, também se verificou um

efeito moderado e estatisticamente significativo,  $F(1, 545) = 40.66, p < .001, \eta^2 = .07$ . As análises de comparação múltipla indicaram que as raparigas escreveram, em média, mais 22 palavras ( $M = 84.94, DP = 45.47$ ) do que os rapazes ( $M = 62.87, DP = 40.84$ ) nos textos de opinião. O efeito de interação entre ano de escolaridade e género não foi estatisticamente significativo,  $F(3, 545) = 0.802, p = .493$ .

Para verificar se existiam diferenças de género na qualidade tanto nos textos narrativos, como nos textos de opinião, procedemos a uma análise de variância simples. Em primeiro lugar, o teste de Levene indicou que a variância das duas variáveis é homogénea entre alunos do sexo feminino e do sexo masculino ( $p > .05$ ). Quanto à qualidade dos textos narrativos, encontrou-se um efeito estatisticamente significativo  $F(1, 551) = 76.83, p < .001$ . Especificamente, as raparigas escreveram textos narrativos com mais qualidade ( $M = 4.4, DP = 1.14$ ) do que os rapazes ( $M = 3.6, DP = 1.16$ ). No que diz respeito à qualidade dos textos de opinião, também se encontrou um efeito estatisticamente significativo  $F(1, 551) = 77.46, p < .001$ . De facto, as raparigas escreveram textos de opinião avaliados como sendo de maior qualidade ( $M = 3.8, DP = 1.27$ ) do que os rapazes ( $M = 3, DP = 1.33$ ). Não foram realizadas análises de variância para testar as diferenças de ano de escolaridade na qualidade textual, dado que pares de juízes diferentes avaliaram textos de diferentes anos de escolaridade. Desta forma, a ponderação dos quatro critérios da qualidade textual teve em conta a fase de desenvolvimento dos alunos de cada ano de escolaridade.

### **3.3. Relação entre atitudes face à escrita e qualidade na escrita**

Para testar se existia uma relação entre atitudes face à escrita e qualidade na escrita foram, inicialmente, realizadas correlações entre todas as variáveis, apresentadas no Quadro 3. Depois, foram realizadas análises de regressão simples e análises de regressão múltipla hierárquica apresentadas nos Quadros 4 e 5, respetivamente.

#### **3.3.1. Regressão linear simples entre atitudes na escrita e qualidade textual em cada género textual e ano de escolaridade**

Análises preliminares confirmaram que não existiu violação do pressuposto da normalidade. No Quadro 4 podem ser consultados os coeficientes da análise de regressão.

Em relação à qualidade dos textos narrativos, as análises de regressão demonstraram efeitos estatisticamente significativos para todos os anos de escolaridade ( $ps < .001$ ). No 5º ano, as atitudes dos alunos face à escrita explicaram 13,2% da

**Quadro 3.** Matriz de correlação entre todas as medidas utilizadas

	Tarefa alfabeto	Ditado	Frequência textos narrativos	Frequência textos de opinião	Extensão textos narrativos	Extensão textos de opinião	Atitudes	Qualidade textos narrativos	Qualidade textos de opinião
Tarefa alfabeto	-	.28**	-.05	-.03	.36**	.37**	.05	.27**	.24**
Ditado		-	.02	.02	.22**	.16**	.06	.28**	.25**
Frequência textos narrativos			-	.60**	.12**	.07	.40**	.18**	.09*
Frequência textos de opinião				-	.09*	.07	.24**	.09*	.06
Extensão textos narrativos					-	.64**	.26**	.69**	.56**
Extensão textos de opinião						-	.23**	.49**	.75**
Atitudes							-	.35**	.31**
Qualidade textos narrativos								-	.58**
Qualidade textos de opinião									-

Nota. \*  $p < .05$

\*\*  $p < .001$

**Quadro 4.** Análises de regressão linear simples das atitudes face à escrita (variável independente) em relação à qualidade de textos narrativos e de opinião (variável dependente) por ano de escolaridade

	Atitudes															
	5º Ano				6º Ano				7º Ano				8º Ano			
	<i>B</i>	Erro	$\beta$	<i>t</i>	<i>B</i>	Erro	<i>B</i>	<i>t</i>	<i>B</i>	Erro	$\beta$	<i>t</i>	<i>B</i>	Erro	$\beta$	<i>t</i>
Textos narrativos	.43	.09	.36	4.91**	.63	.11	.41	5.83**	.79	.18	.43	4.43**	.38	.10	.33	3.95**
Textos de opinião	.46	.10	.34	4.53**	.52	.12	.31	4.25**	.84	.17	.48	5.10**	.34	.10	.28	3.30*

Nota. \*  $p < .002$ .

\*\*  $p < .001$

variabilidade da qualidade dos textos narrativos,  $F(1, 158) = 24.13, p < .001$ . No 6º ano, as atitudes explicaram 16,6% da variabilidade da qualidade textual,  $F(1, 170) = 33.95, p < .001$ . No caso do 7º ano, as atitudes foram responsáveis por 18,7% da variabilidade da qualidade textual,  $F(1, 85) = 19.59, p < .001$ . Finalmente, no 8º ano as atitudes explicaram 10,6% da variabilidade da qualidade textual,  $F(1, 132) = 15.62, p < .001$ .

Relativamente à qualidade dos textos de opinião, as análises de regressão também revelaram efeitos estatisticamente significativos para todos os anos de escolaridade ( $ps < .002$ ). No 5º ano, as atitudes dos alunos face à escrita explicaram 11,5% da variabilidade da qualidade dos textos de opinião,  $F(1, 158) = 20.50, p < .001$ . No 6º ano, as atitudes explicaram 9,6% da variabilidade da qualidade textual,  $F(1, 170) = 18.08, p < .001$ . No caso do 7º ano, as atitudes foram responsáveis por 23,4% da variabilidade da qualidade textual,  $F(1, 85) = 26, p < .001$ . Finalmente, no 8º ano as atitudes explicaram 7,6% da variabilidade da qualidade textual,  $F(1, 132) = 10.86, p = .001$ .

### **3.3.2. Regressão múltipla hierárquica entre atitudes face à escrita e outras variáveis independentes e qualidade textual**

Para analisar se as atitudes face à escrita contribuem de forma significativa e única para a qualidade textual quando outros preditores são considerados, conduzimos duas análises de regressão múltiplas hierárquicas (uma para os textos narrativos e outra para os textos de opinião). Seleccionámos um primeiro conjunto de variáveis sociodemográficas como preditores: ano de escolaridade e género. De seguida, introduzimos um segundo bloco de variáveis independentes que estão diretamente relacionadas com a competência escrita: número de letras corretas na tarefa do alfabeto, número de palavras corretas no ditado, número de palavras escritas nos textos (extensão textual) e frequência de escrita de textos narrativos ou de opinião. Por fim, inserimos a média das atitudes face à escrita como a última variável independente do modelo. Este modelo está ancorado concetualmente noutros modelos testados previamente no campo da motivação para a escrita (Graham et al., 2017; Graham et al., 2018). Para além disso, antes da condução das análises de regressão múltipla, todas as variáveis independentes foram alvo de análises de regressão linear simples que revelaram efeitos estatisticamente significativos na qualidade textual ( $ps < .05$ ). Todos os resultados obtidos nesta análise estão demonstrados no Quadro 5.

Análises preliminares foram conduzidas para assegurar que não houve violação da normalidade, multicolinearidade e homocedasticidade. No que concerne aos textos

narrativos, as duas variáveis sociodemográficas (primeiro conjunto de preditores) explicaram 14% da variabilidade da qualidade textual,  $F(2, 550) = 44.83, p < .001$ . As quatro variáveis relacionadas com a escrita conjuntamente com as variáveis sociodemográficas explicaram 51,4% da variabilidade da qualidade textual,  $F(6, 546) = 96.17, p < .001$ . Ou seja, as variáveis relacionadas com a escrita adicionaram 37,4% de poder explicativo ao modelo estatístico. Quando as atitudes face à escrita foram incluídas no modelo, verificámos que este explicou 53,2% da variabilidade da qualidade textual,  $F(7, 545) = 88.41, p < .001$ . Isto significa que as atitudes explicaram mais 1,8% da variabilidade da variável dependente em relação ao modelo anterior. No modelo com todas as variáveis independentes, os preditores que contribuíram de forma única e independente para a qualidade textual foram: género ( $\beta = .07, p = .046$ ), número de palavras corretas no ditado ( $\beta = .12, p < .001$ ), número de palavras escritas no texto narrativo ( $\beta = .59, p < .001$ ) e média das atitudes face à escrita ( $\beta = .16, p < .001$ ). Desta forma, é possível verificar que as atitudes contribuíram de forma significativa para a qualidade dos textos narrativos dos alunos, mesmo quando o efeito de outras variáveis de referência foi controlado.

No que diz respeito aos textos de opinião, o ano de escolaridade e o género (primeiro conjunto de preditores) explicaram 9,3% da variabilidade da qualidade textual,  $F(2, 550) = 28.17, p < .001$ . As quatro variáveis relacionadas com a escrita juntamente com as variáveis sociodemográficas explicaram 60,1% da variabilidade da qualidade textual,  $F(6, 546) = 136.80, p < .001$ . Quando as atitudes face à escrita foram incluídas no modelo, verificámos que este explicou 61,1% da variabilidade da qualidade textual,  $F(7, 545) = 122.06, p < .001$ . Ou seja, as atitudes explicaram mais 1% da variabilidade da qualidade textual em relação ao modelo anterior. No modelo com todas as variáveis independentes, os preditores que contribuíram de forma única e independente para a qualidade textual foram: ano de escolaridade ( $\beta = -.07, p = .018$ ), género ( $\beta = .06, p = .029$ ), número de palavras corretas no ditado ( $\beta = .14, p < .001$ ), número de palavras escritas no texto de opinião ( $\beta = .73, p < .001$ ) e média das atitudes face à escrita ( $\beta = .11, p < .001$ ). Desta forma, é possível verificar que as atitudes contribuíram de forma significativa para a qualidade dos textos de opinião dos alunos, mesmo quando o efeito de outras variáveis de referência foi controlado.



**Quadro 5.** Análises de regressão múltipla hierárquica das atitudes face à escrita em conjunto com outras variáveis independentes em relação à qualidade de textos narrativos e de opinião (variáveis dependentes)

	Qualidade textual							
	Narrativos				Opinião			
	<i>B</i>	Erro	$\beta$	<i>t</i>	<i>B</i>	Erro	$\beta$	<i>t</i>
Ano	.002	.04	.002	.06	-.09	.04	-.07	-2.38*
Género	.16	.08	.07	2*	.17	.08	.06	2.18*
Tarefa do alfabeto	.001	.002	.02	.69	-.003	.002	-.05	-1.72
Ditado	.08	.02	.12	3.85**	.10	.02	.14	4.88**
Frequência	.04	.04	.04	1.18	-.05	.04	-.04	-1.5
Extensão textual	.01	.001	.59	16.98**	.02	.001	.73	23.70**
Atitudes	.22	.05	.16	4.57**	.17	.05	.11	3.74**

Nota. \*  $p < .005$ .

\*\*  $p < .001$ .

#### 4. Discussão

Neste estudo, pretendíamos verificar a existência de diferenças face à escrita ao longo da escolaridade, no género e qual o impacto destas atitudes no desempenho dos alunos. Para isso, recolhemos informações sociodemográficas, dados de frequência de escrita, medidas motivacionais (questionário das atitudes), competências de transcrição (através da tarefa do alfabeto e da tarefa do ditado) e medidas de desempenho na escrita (num texto narrativo e num texto de opinião).

Como primeira hipótese pretendíamos verificar se existem diferenças significativas nas atitudes face à escrita entre alunos do 5º, 6º, 7º e 8º anos de escolaridade. Tal como esperávamos, verificámos que existem diferenças nas atitudes na escrita, sendo que os alunos do 5º ano de escolaridade têm atitudes mais positivas comparativamente com alunos de outros anos. No entanto, as atitudes dos alunos do 6º, 7º e 8º anos não diferem entre si. Estes resultados vão de encontro aos reportados na literatura que sugerem que as atitudes positivas face à escrita diminuem com a idade, ou seja, alunos mais jovens têm atitudes mais positivas em relação à escrita do que estudantes mais velhos (Graham et al., 1993; Knudson, 1991; Knudson, 1992; Olinghouse & Graham, 2009). Olinghouse e Graham (2009) verificaram que alunos do segundo ano relataram atitudes mais positivas do que os do quarto ano, tal como tinha sido verificado entre alunos do quarto e quinto anos comparativamente a alunos do sétimo e oitavo anos (Graham et al., 1993). Knudson (1991, 1992) verificou que os alunos do terceiro ano relataram atitudes mais positivas do que seus colegas do quinto ano e que alunos do quarto ano relataram atitudes mais positivas do que os do sexto ano. No entanto, outro estudo descreveu a inexistência de diferenças baseadas na idade ou ano de escolaridade no ensino primário (Graham et al., 2007). Assim, verificámos neste estudo que as atitudes face à escrita parecem decair à medida que o aluno progride na escolaridade (Graham et al., 2012; Camacho et al., subm). Estes resultados podem-se sustentar no facto de os alunos do 5º ano de escolaridade terem saído há pouco tempo do ensino primário e, por isso, ainda apresentarem atitudes positivas. Ao longo deste novo ciclo de ensino, que prima por ser bastante diferente do ensino primário, as suas atitudes começam a decair, tal como verificámos neste estudo. Apesar deste declínio, também verificámos que os estudantes têm atitudes positivas na escrita, pelo menos até o oitavo ano (Graham et al., 1993; Lee, 2013), uma vez que as médias das atitudes face à escrita nos quatro anos de escolaridade foram superiores a 3.

O segundo objetivo da investigação foi analisar se o género influenciava as atitudes face à escrita, ou seja, se as raparigas tinham atitudes mais positivas do que os rapazes. Tal como esperado, verificámos que as raparigas evidenciaram atitudes mais favoráveis face à escrita do que os rapazes em todos os anos de escolaridade, tal como maioritariamente reportado (Graham et al., 2012; Graham et al., 2007; Knudson, 1993; Lee, 2013). Além disso, estas diferenças de género podem-se desenvolver no primeiro ano de escolaridade (Graham et al., 2012; Graham et al., 2007) e persistir até ao terceiro ciclo de ensino (Lee, 2013; Knudson, 1993), tal como acontece neste estudo em que as diferenças de género persistem ao longo da escolaridade. Camacho e colaboradores (subm) demonstram que as raparigas tendem a ser mais motivadas para a escrita do que os rapazes mas que a maioria dos estudos não separaram as causas e os mecanismos por trás das diferenças de género. Estas causas e mecanismos podem estar relacionados com a socialização e a forma como a escolaridade é vista em relação aos rapazes e às raparigas, podendo afetar as práticas dos pais e dos professores (Shunk & Pajares, 2001).

No que diz respeito às diferenças na qualidade e extensão dos textos narrativos e de opinião verificámos que existem diferenças entre o género, e no caso da extensão, também entre os anos de escolaridade. A metodologia utilizada na avaliação da qualidade textual impediu o teste de eventuais diferenças ao longo da escolaridade. Quanto à qualidade, as raparigas escreveram textos narrativos e textos de opinião com maior qualidade do que os rapazes. No que concerne à extensão dos textos narrativos, os resultados indicaram que os alunos do 8º ano escrevem textos narrativos mais longos do que aos alunos do 5º, 6º e do 7º ano de escolaridade. No entanto, não existem diferenças entre a extensão dos textos dos alunos do 5º, 6º e 7º anos. Relativamente ao género, as raparigas escreveram, em média, mais 41 palavras nos textos narrativos do que os rapazes. Porém, no que concerne aos textos de opinião, como o teste Levene indicou que a variância da extensão dos textos não é homogénea entre os diferentes grupos, os resultados que foram reportados devem ser interpretados com cautela. No que diz respeito ao ano de escolaridade, os resultados indicaram que os alunos do 8º ano escrevem textos de opinião mais longos do que aos alunos do 5º, 6º e do 7º ano. No entanto, tal como nos textos narrativos, não existem diferenças na extensão dos textos dos alunos do 5º, 6º e 7º anos. Como verificado nos textos narrativos, existem diferenças de género pois as raparigas escreveram, em média, mais 22 palavras nos textos de opinião do que os rapazes. Lee (2013) demonstrou que as raparigas com as atitudes mais negativas na escrita tiveram melhor desempenho na escrita numa prova nacional quando comparadas com os

rapazes com as atitudes mais positivas, resultados que não foram investigados neste estudo. Outras investigações encontraram diferenças nas atitudes face à escrita entre raparigas e rapazes, mas sem existirem diferenças no desempenho na escrita (Graham et al., 2007). No presente estudo, foram encontradas diferenças de género nas atitudes e no desempenho dos alunos. Em relação à extensão textual os resultados vão de encontro ao esperado, pois com o aumento do nível de ensino é esperado que os alunos escrevam textos mais longos em relação a níveis de ensino inferiores. No que concerne às diferenças de género, tal como no estudo de Graham e colaboradores (2017), foi possível verificarmos nesta investigação que as meninas demonstram ter maior qualidade e extensão nos seus textos do que os rapazes. Estes resultados podem ser explicados por existir uma maior motivação das meninas, tal com demonstrado anteriormente, que leva a um desempenho melhor nas tarefas.

Por fim, analisámos se as atitudes face à escrita predizem a qualidade e a extensão dos textos narrativos e dos textos de opinião, ou seja, esperávamos que alunos com atitudes mais positivas face à escrita escrevessem textos mais longos e textos avaliados com maior qualidade (Graham et al., 2012; Graham et al., 2017; Lee, 2013). Em relação à qualidade dos textos narrativos, verificámos que no 5º ano as atitudes dos alunos face à escrita explicaram 13,2% da variabilidade da qualidade dos textos narrativos, no 6º ano explicaram 16,6%, no caso do 7º ano 18,7% e, por fim, no 8º ano as atitudes explicaram 10,6% da variabilidade da qualidade textual. No que concerne à qualidade dos textos de opinião, no 5º ano as atitudes dos alunos face à escrita explicaram 11,5% da variabilidade da qualidade dos textos de opinião, no 6º ano 9,6%, no 7º ano 23,4% e no 8º ano as atitudes explicaram 7,6% da variabilidade da qualidade textual. Ou seja, verificámos que as atitudes face à escrita tanto predizem a qualidade dos textos narrativos como a dos textos de opinião. Estes resultados estão de acordo com os encontrados por Graham e colaboradores (2012) que verificaram que as atitudes face à escrita, leitura e literacia explicaram a variabilidade em medidas de desempenho nos alunos do terceiro ano, mas não em alunos do primeiro ano. Em concreto, as atitudes em relação à escrita por si só previam a qualidade do texto dos alunos, a duração do texto e a sequência de palavras correta mais longa (Graham et al., 2012).

Tendo em conta estes resultados, consideramos outros preditores para verificar se as atitudes face à escrita contribuem de forma significativa e única para a qualidade textual. Seleccionámos um modelo que está ancorado concetualmente noutros modelos testados previamente no campo da motivação para a escrita (Graham et al., 2017; Graham

et al., 2018). Assim, o primeiro conjunto de preditores dizia respeito a variáveis sociodemográficas (ano de escolaridade e género). De seguida, introduzimos um segundo bloco de variáveis independentes que estão diretamente relacionadas com a escrita: número de letras corretas na tarefa do alfabeto, número de palavras corretas no ditado, número de palavras escritas nos textos (extensão textual) e frequência de escrita de textos narrativos ou de opinião. Por fim, inserimos a média das atitudes face à escrita como a última variável independente do modelo. No que concerne aos textos narrativos, as duas variáveis sociodemográficas explicaram 14% da variabilidade da qualidade textual, as quatro variáveis relacionadas com a escrita juntamente com as variáveis sociodemográficas explicaram 51,4% da variabilidade da qualidade textual. Quando as atitudes face à escrita foram incluídas no modelo, verificámos que este explicou 53,2% da variabilidade da qualidade textual. Isto significa que as atitudes explicaram mais 1,8% da variabilidade da variável dependente em relação ao modelo anterior. No que diz respeito aos textos de opinião, o ano de escolaridade e o género explicaram 9,3% da variabilidade da qualidade textual, as quatro variáveis relacionadas com a escrita juntamente com as variáveis sociodemográficas explicaram 60,1% da variabilidade da qualidade textual. Quando as atitudes face à escrita foram incluídas no modelo, verificámos que este explicou 61,1% da variabilidade da qualidade textual. Ou seja, as atitudes explicaram mais 1% da variabilidade da qualidade textual em relação ao modelo anterior. Desta forma, é possível verificar que as atitudes contribuem de forma significativa para a qualidade dos textos narrativos e textos de opinião dos alunos, mesmo quando o efeito de outras variáveis de referência é controlado. Estes dados vão de encontro às investigações nesta área que demonstram que, quando o género e os comportamentos em relação à escrita foram controlados, as atitudes e a autoeficácia contribuíram significativamente para a previsão da qualidade e extensão do texto (Graham et al., 2017). No entanto, no estudo de Graham e colaboradores (2017) quando todas as variáveis foram inseridas no modelo, apenas a autoeficácia predisse a qualidade e extensão do texto, contrariamente à presente investigação em que as atitudes predizem a qualidade mesmo depois de introduzidas outras variáveis.

Neste estudo, verificámos que as hipóteses enumeradas se confirmaram, no entanto, existem pelo menos seis limitações que poderão ser melhoradas em investigações futuras.

#### **4.1. Limitações e sugestões para futuras investigações**

A primeira limitação refere-se aos participantes, destacando a diferença de dimensão entre os grupos, nomeadamente entre o número de participantes do 7º ano relativamente aos restantes grupos, sendo importante ter uma amostra com efetivos mais uniforme.

No que concerne às medidas motivacionais, este estudo apenas utilizou a escala das atitudes. Assim, sugere-se que em futuras investigações possam ser utilizadas outras medidas motivacionais como, por exemplo, a escala de autoeficácia, de forma a ter uma visão mais abrangente de como a motivação influencia o desempenho dos alunos e para complementar a escala das atitudes.

Uma outra limitação prende-se com o facto de só se ter aplicado a escala das atitudes depois do texto narrativo, podendo, no futuro, a escala ser aplicada depois de ambas as tarefas de realização de textos. A utilização da escala nos dois momentos permite perceber se existem diferenças nas atitudes em relação aos textos narrativos e aos textos de opinião, pois, como neste estudo apenas foi utilizada depois do texto narrativo, as atitudes podem estar inflacionadas positivamente. Isto porque a qualidade e extensão dos textos narrativos obteve melhores resultados do que os textos de opinião, sendo de esperar que as atitudes nos textos de opinião sejam menores.

Também existe a limitação de poder existir influência das atitudes dos professores perante a escrita nas suas práticas de ensino, ou seja, perceber se o modo como os professores percecionam a escrita influencia as suas práticas. É de esperar que professores que percecionem a escrita de forma menos positiva, influenciem negativamente os alunos através das práticas de ensino utilizadas, podendo negligenciar a escrita.

A influência do uso da tecnologia pode ter efeitos diferentes nas atitudes face à escrita. Ou seja, é esperado que, por estarmos numa era digital, os alunos tenham atitudes mais positivas na escrita digital (blogues, por exemplo) em relação à escrita impressa, sendo uma limitação deste estudo.

Por fim, também seria interessante incluir observações (em contexto de sala de aula, por exemplo) e entrevistas a professores para se investigar se existe um contraste entre as medidas quantitativas e as medidas de observação.

Esta dissertação debruçou-se sobre uma área que tem despertado atenção no domínio da escrita, constituindo um contributo para o estudo das variáveis motivacionais, neste caso as atitudes, na escrita. Desta forma, sublinhámos a importância de se

desenvolverem mais estudos e programas de intervenção na escrita nas escolas o mais cedo possível, de modo a colmatar as diferenças verificadas nesta investigação.

## **5. Conclusão**

Nesta investigação estudámos a existência de diferenças nas atitudes face à escrita, na escolaridade e género, e a relação entre atitudes e desempenho entre alunos do 5º, 6º, 7º e 8º anos de escolaridade. De uma forma sintética, o estudo foi realizado em duas sessões onde as crianças responderam a informações sociodemográficas, dados de frequência de escrita, questionário de atitudes, competências de transcrição e desempenho na escrita. Posteriormente, foram conduzidos testes para a verificação das hipóteses colocadas. Deste modo, verificou-se que existem diferenças de escolaridade e género nas atitudes face à escrita. Alunos do 5º ano de escolaridade têm atitudes mais positivas comparativamente com alunos de outros anos e as raparigas têm atitudes mais positivas e melhor desempenho do que os rapazes. No que concerne à extensão, os alunos do 8º ano escrevem textos mais longos do que os outros anos de escolaridade. Por fim, verificámos que as atitudes na escrita predizem a qualidade dos textos, mesmo quando o efeito de outras variáveis de referência é controlado. Estes resultados estão de acordo com a literatura revista.

Assim, este estudo evidenciou que os aspetos motivacionais, neste caso as atitudes, contribuem para o desempenho da escrita. Nas escolas portuguesas, apesar de a taxa de abandono escolar ter diminuído estando neste momento em 11,8% (Pordata, consultado em Junho 2019), continua a verificar-se um desinteresse e dificuldades na escrita. No abandono escolar os rapazes lideram com 14,7%, sendo que neste estudo são também estes que têm atitudes mais negativas e pior desempenho na escrita. Sendo a escrita um dos principais objetivos ao longo da escolaridade, é importante estudar se as dificuldades na escrita e as atitudes influenciam esse abandono escolar. Deste modo, a continuação dos trabalhos desenvolvidos nesta área poderão ajudar os alunos, pais e professores a compreender estas diferenças, podendo, através de programas de intervenção, melhorar as competências de escrita dos alunos e promover atitudes mais positivas face à escrita.

## Referências

- Albarracin, D., Wang, W., Li, H., & Noguchi, K. (2008). Structure of attitudes: judgments, memory, and implications for change. In W. D. Crano & R. Prislin (Eds.), *Attitudes and attitude change: frontiers of social psychology* (pp. 19–39). New York: Psychology Press.
- Allport, G.W. (1954). The historical background of modern social psychology. In G. Lindzey (Ed.), *Handbook of social psychology* (Vol. 1, pp. 3–56). Cambridge: Addison- Wesley.
- Alves, R. A. (2012). The future is bright for writing research. In V. W. Berninger (Ed.), *Past, present, and future contributions of cognitive writing research to cognitive psychology* (pp. 593–599). New York, NY: Psychology Press.
- Alves, R. A. (2013). *A mente enquanto escreve: A automatização da execução motora na composição escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Berninger, V. W., & Swanson, H. L. (1994). Modifying Hayes and Flower's model of skilled writing to explain beginning and developing writing. In E. Butterfield (Ed.), *Children's writing: Toward a process theory of development of skilled writing* (pp. 57-81). Greenwich, CT: JAI Press.
- Boekaerts, M., & Pekrun, R. (2016). Emotions and emotion regulation in academic settings. In L. Corno & E.M. Anderman (Eds.), *Handbook of educational psychology*. Abingdon: Routledge.
- Boscolo, P. (2009). Engaging and motivating children to write. In R. Beard, D. Myhill, J. Riley, & M. Nystrand (Eds.), *The sage handbook of writing development* (pp. 300-312). London: Sage. doi: 10.4135/9780857021069.n21
- Boscolo, P., & Gelati, C. (2019). Best practices in promoting motivation for writing. In S. Graham, C. MacArthur, & J. Fitzgerald (Eds.), *Best practices in writing instruction* (3rd ed. ed.). New York-London: Guilford.
- Boscolo, P., Gelati, C., & Galvan, N. (2012). Teaching elementary school students to play with meanings and genre. *Reading & Writing Quarterly*, 28(1), 29–50. doi: 10.1080/10573569.2012.632730
- Boscolo, P., & Hidi, S. (2007). The multiple meanings of motivation to write. In P. Boscolo & S. Hidi (Eds.), *Writing and motivation* (pp. 1-14). Oxford: Elsevier. doi: 10.1163/9781849508216\_002



- Bruning, R., & Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35(1), 25-37. doi:10.1207/S15326985EP3501\_4
- Camacho, A., Alves, R. A., & Boscolo, P. (2019). *Writing motivation in school: A systematic review of 18 years of empirical research*. Manuscrito submetido para publicação.
- Crano, W. D., & Prislin, R. (2008). *Attitudes and attitude change*, *Frontiers of social psychology*. New York: Psychology Press.
- Ekholm, E., Zumbrunn, S., & DeBusk-Lane, M. (2017). Clarifying an elusive construct: A systematic review of writing attitudes. *Educational Psychology Review*, 30(3), 827-856. doi: 10.1007/s10648-017-9423-5
- Graham, S. (2008). *Effective writing instruction for all students*. Wisconsin Rapids: Renaissance Learning. Retirado de <http://doc.renlearn.com/KMNet/R004250923GJCF33.pdf>
- Graham, S. (2018). *A Revised Writer(s)-Within-Community Model of Writing*. *Educational Psychologist*, 53(4), 258–279. doi:10.1080/00461520.2018.1481406
- Graham, S., Berninger, V., & Abbott, R. (2012). Are attitudes toward writing and reading separable constructs? A study with primary grade children. *Reading & Writing Quarterly*, 28(1), 51-69. doi: 10.1080/10573569.2012.632732
- Graham, S., Berninger, V., & Fan, W. (2007). The structural relationship between writing attitude and writing achievement in first and third grade students. *Contemporary Educational Psychology*, 32(3), 516-536. doi: 10.1016/j.cedpsych.2007.01.002
- Graham, S., Daley, S. G., Aitken, A. A., Harris, K. R., & Robinson, K. H. (2018). Do writing motivational beliefs predict middle school students' writing performance? *Journal of Research in Reading*, 41(4), 642–656. doi:10.1111/1467-9817.12245
- Graham, S., Harris, K. R., Kihara, S. A., & Fishman, E. J. (2017). The relationship among strategic writing behavior, writing motivation, and writing performance with young, developing writers. *Elementary School Journal*, 118(1), 82-104. doi: 10.1086/693009
- Graham, S., Schwartz, S. S., & MacArthur, C. A. (1993). Knowledge of writing and the composing process, attitude toward writing, and self-efficacy for students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 26(4), 237–249.
- Graham, S., & Weintraub, N. (1996). A review of handwriting research: Progress and prospects from 1980 to 1994. *Educational Psychology Review*, 8, 7-87.

- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 1-27). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Knudson, R. E. (1991). Development and use of a writing attitude survey in grades 4 to 8. *Psychological Reports*, 68(3), 807–816.
- Knudson, R. E. (1992). Development and application of a writing attitude survey for grades 1 to 3. *Psychological Reports*, 70(3), 711–720.
- Knudson, R. E. (1993). Development of a writing attitude survey for grades 9 to 12: effects of gender, grade, and ethnicity. *Psychological Reports*, 73(2), 587–594.
- Koch, I. V., & Elias, V. M. (2012). Gêneros textuais. *Ler e compreender*, 101-122.
- Lee, J. (2013). Can writing attitudes and learning behavior overcome gender difference in writing? Evidence from NAEP. *Written Communication*, 30(2), 164-193. doi: 10.1177/0741088313480313
- Limpo, T., & Alves, R. A. (2014). Implicit theories of writing and their impact on students' response to a SRSD intervention. *British Journal of Educational Psychology*, 84(4), 571-590.
- Linnenbrink-Garcia, L., & Patall, E. (2016). Motivation. In L. Corno & E. M. Anderman (Eds.), *Handbook of educational psychology*. Abingdon: Routledge.
- Maio, G., & Haddock, G. (2014). *The psychology of attitudes and attitude change*. Thousand Oaks: Sage.
- McGrail, E., & Davis, A. (2011). The influence of classroom blogging on elementary student writing. *Journal of Research in Childhood Education*, 25(4), 415–437. doi: 10.1080/02568543.2011.605205
- Nelson, N. (2007). *Why write? A consideration of rhetorical purpose*. Writing and Motivation, 17–30. doi:10.1108/s1572-6304(2006)0000019004
- Olinghouse, N. G., & Graham, S. (2009). The relationship between the discourse knowledge and the writing performance of elementary-grade students. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 37-50. doi: 10.1037/a0013462
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543–578.

- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 139-158. doi:10.1080/10573560308222
- PORDATA - Base de Dados Portugal Contemporâneo. Consultado em Junho 2019 em <https://www.pordata.pt/Portugal/Taxa+de+abandono+precoces+de+educacao+A7%C3%A3o+e+forma%C3%A7%C3%A3o+total+e+por+sexo-433>
- Renninger, K. A., & Hidi, S. (2011). Revisiting the conceptualization, measurement, and generation of interest. *Educational Psychologist*, 46(3), 168–184. doi: 10.1080/00461520.2011.587723
- Robbins, Stephen P (2009). *Comportamento Organizacional*. 11ª Ed. São Paulo. Pearson Prentice Hall.
- Shaver, J. P. (1990). Reliability and validity of measures of attitudes toward writing and toward writing with the computer. *Written Communication*, 7(3), 375–392.
- Shunk, D. D., & Pajares, F. (2001). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 16-32). San Diego, California: Academic Press.
- Troia, G., Shankland, R., & Wolbers, K. (2012). Motivation research in writing: theoretical and empirical considerations. *Reading & Writing Quarterly*, 28(1), 5–28. doi: 10.1080/10573569.2012.632729
- Wentzel, K., & Miele, D. (2016). Overview. In K. Wentzel & D. Miele (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 1-8). New York: Routledge.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68–81.



## CONVITE E INFORMAÇÃO RELATIVA A ESTUDO NO ÂMBITO DO PROJETO LEME

**Exmo(a). Senhor(a) Diretor(a) do Agrupamento ... ,**

Vimos, por este meio, convidar o agrupamento de escolas que V.<sup>ª</sup> Ex.<sup>ª</sup> dirige, a participar num estudo no âmbito do Projeto LEME – Leitura, Escrita e Motivação na Escola da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Apresentamos em seguida informações relevantes sobre o estudo. Poderá, em qualquer momento, perguntar aos investigadores responsáveis quaisquer questões relacionadas com este estudo.

### 1. Qual é o objetivo do estudo?

O objetivo é **estudar a motivação para a escrita em alunos portugueses do 2º e do 3º ciclo do ensino básico**. Estudos anteriores sugerem que crianças mais novas sentem-se motivadas em relação à escrita, contudo a motivação parece diminuir ao longo da escolaridade. A partir do final do 1º ciclo, muitos alunos parecem olhar para a escrita como uma tarefa rígida, aborrecida e desmotivante. Tendo em conta que a motivação influencia o desempenho na escrita e consequentemente as notas dos alunos, é importante estudar como é que estes dois fatores – motivação para a escrita e desempenho na escrita – se relacionam em diferentes anos de escolaridade.

### 2. O que é que vai acontecer?

Se V. Ex.<sup>ª</sup> autorizar a participação do seu agrupamento de escolas, inicialmente iremos estabelecer contacto com **professores titulares de turma e diretores de turmas do 5º ao 8º ano de escolaridade**. Após reunir com os professores, será solicitada a respetiva autorização aos encarregados de educação para que os educandos participem no estudo. Posteriormente, a investigadora e uma aluna de mestrado irão deslocar-se à sala de aula de cada turma e solicitar que **os alunos, em grupo, realizem um conjunto de tarefas por escrito no 2º período deste ano letivo**. Serão necessárias **duas sessões de 50 minutos com cada turma** em data a acordar com a direção e os professores envolvidos. A participação é voluntária e toda a informação recolhida será tratada com a máxima confidencialidade, servindo os dados apenas para comparações

estatísticas. Apenas os investigadores do projeto terão acesso aos dados de investigação, sem nunca haver cruzamento de dados de identidade dos alunos com os resultados nas tarefas.

### 3. Qual é o contributo do estudo para o Agrupamento de Escolas ... ?

As **conclusões do estudo serão devidamente divulgadas aos professores e aos pais das crianças** participantes. Se for do interesse de V. Ex.<sup>ª</sup>, esta informação poderá ser partilhada num seminário a ter lugar numa ou em várias escolas do agrupamento. No quadro desta colaboração, teríamos todo o gosto que o Agrupamento de Escolas ... possa estabelecer uma parceria com a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e com a rede europeia de investigadores European Literacy Network coordenada pelo Professor Doutor Rui A. Alves.

**Título do projeto:** Projeto LEME – Leitura, Escrita e Motivação na Escola

**Doutoranda:** xxxxxxxxxxxx      **Supervisão científica:** Prof. Doutor Rui A. Alves

**Instituição:** Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

**Financiamento:** Fundação para a Ciência e Tecnologia (SFRH/BD/116281/2016)

**Endereços electrónicos:** xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

Os investigadores responsáveis pelo estudo,

\_\_\_\_\_

## Anexo B - Consentimento Informado para os Encarregados de Educação

### **PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO NO PROJETO LEME – Leitura, Escrita e Motivação na Escola**

#### **Cara(o) Encarregado(a) de Educação,**

O Agrupamento de Escolas XXX encontra-se a participar num projeto de investigação sobre leitura, escrita e motivação na escola desenvolvido pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia. Assim, vimos por este meio solicitar a autorização de V. Ex.<sup>a</sup> para que o(a) seu(sua) educando(a) participe no primeiro estudo deste projeto.

**Qual é o objetivo?** O objetivo é estudar a motivação para a escrita em alunos portugueses do 2º e do 3º Ciclo do Ensino Básico. Estudos anteriores e relatos de professores sugerem que crianças mais novas sentem-se motivadas para escrever, contudo esta motivação parece decair ao longo da escolaridade. Desta forma, é importante analisar as competências e os hábitos de escrita, bem como a motivação para escrever dos alunos ao longo da escolaridade.

**O que é que vai acontecer?** Uma psicóloga e uma assistente de investigação irão solicitar que os alunos realizem um conjunto de tarefas por escrito durante duas aulas do 2º período do ano letivo 2018/2019 para compreender as suas competências de escrita e motivação para a escrita. No âmbito do estudo, serão ainda recolhidos dados sociodemográficos. Toda a informação recolhida será analisada usando códigos e tratada com a máxima confidencialidade. A qualquer momento, o(a) seu(sua) educando(a) poderá interromper a participação no estudo. Apenas os investigadores do projeto terão acesso aos dados recolhidos sem nunca haver cruzamento de dados de identidade com os resultados nas tarefas. Os resultados serão analisados de uma forma global e poderão ser utilizados em apresentações de encontros científicos nacionais e internacionais. Poderá perguntar aos investigadores responsáveis quaisquer questões relacionadas com este estudo através dos endereços de email: anacamacho@fpce.up.pt e ralves@fpce.up.pt.

Com os melhores cumprimentos,

Ana Camacho

Ana Camacho  
Psicóloga clínica e doutoranda

Rui Alexandre Alves

Rui A. Alves  
Professor Auxiliar da Universidade do Porto

✂

#### **DECLARAÇÃO**

Eu, \_\_\_\_\_, Encarregado(a) de Educação do(a) Aluno(a) \_\_\_\_\_, nº \_\_\_\_\_, da turma \_\_\_\_\_, declaro que tomei conhecimento da realização do estudo e informo que:

☐ **AUTORIZO** a participação.

☐ **NÃO AUTORIZO** a participação.

O(A) Encarregado(a) de Educação

\_\_\_\_\_ (Assinatura)

## Projeto LEME

### Instruções de administração do protocolo, janeiro e fevereiro de 2019

#### Parte 1

50 minutos

#### 1. Indicações Gerais

5 minutos (p. 1)

**Nota:** A primeira coisa a fazer é verificar com o(a) diretor(a) de turma que alunos estão autorizados a participar no estudo e só depois distribuir um protocolo a cada aluno. Quando for pertinente, perguntar ao(à) diretor(a) de turma se existem alunos com NEE, alunos bilingues ou alunos que já tenham ficado retidos e apontar na folha.

**Instrução:** *Olá a todos! Chamo-me [nome] e a minha colega chama-se [nome]. Hoje viemos fazer umas tarefas de leitura e de escrita convosco para o projeto LEME. Antes de começarem, por favor tenham em atenção as seguintes indicações:*

1. *As vossas respostas a todas as atividades são anónimas e confidenciais. Ninguém vai ler as respostas a não ser os investigadores do projeto. Vêem a tesoura e o picotado da folha? Os vossos nomes vão ser recortados e será atribuído um código à sorte a cada um. Este procedimento não permitirá saber a quem pertencem as respostas nas tarefas. A qualquer momento podem interromper a participação no projeto se assim desejarem.*
2. *Comecem apenas a realizar as tarefas quando vos der indicação e terminem de escrever quando eu vos pedir. Sempre que houver um retângulo cinzento, vou ler o que está lá escrito para perceberem muito bem que é para fazer.*
3. *É importante que leiam bem as perguntas e que façam as atividades sozinhos e em silêncio. Não respondam à sorte. Se tiverem alguma dúvida levantem o braço e coloquem a questão a mim ou à minha colega.*

*Agora, preencham as informações: data de hoje, o vosso nome completo, nome da vossa escola, ano, turma e número.*

#### 2. Questionário Sociodemográfico

5 minutos (p. 3)

**Instrução:** *Vamos para a página 3. Vou ler o que diz nas instruções. Vamos fazer-te algumas perguntas sobre ti. É importante que leias bem as perguntas e que respondas com sinceridade. As tuas respostas são confidenciais. Se não souberem a resposta a alguma pergunta levantem o braço. No final esperem e não virem a página.*

**Notas:** Estas perguntas relacionam-se com informação sociodemográfica para caracterizar a amostra: idade, data de nascimento, sexo, nacionalidade, língua materna, retenções, nota a Português no 1º período do ano letivo atual, nota a Português no 3º período do ano letivo anterior, disciplina preferida e preterida, nível de escolaridade dos pais, profissão dos pais. **Os alunos do 5º ano não respondem à pergunta sobre a nota Português no 3º período do ano letivo anterior.** É possível que os alunos tenham mais dificuldade nas perguntas sobre os pais.

### 3. Questionário de Autoeficácia (Texto Narrativo)

10 minutos (p. 4)

**Instrução:** Virem todos para a página 4. Vou ler as instruções. A seguir vais escrever um texto narrativo. Antes, indica o quanto achas que consegues realizar cada uma das atividades de escrita enquanto estiveres a escrever o texto. **Podes escolher qualquer número entre 0 e 100. O número 0 significa que tens a certeza absoluta que não consegues realizar a atividade. O 100 significa que tens a certeza absoluta que consegues.** Não há respostas certas nem erradas. Vamos ver o exemplo. De 0 a 100, quanto é que acham que conseguem dançar bem? Agora respondam às outras perguntas. Quando chegarem ao fim esperem e não virem a página.

**Notas:** Se os alunos perguntarem o que é frustração, dizer que é *Ficar irritado ou bloquear*. Se perguntarem o que são as regras da gramática, dizer que *São as regras de como se escreve em Português*.

### 4. Escrita de Texto Narrativo

15 minutos (p. 6)



**Tarefa cronometrada:** cronometrar 15 minutos no telemóvel ou num cronómetro

**Instrução:** Agora vou pedir-vos para escreverem a história mais interessante que conseguirem sobre o tema: **Conta uma história sobre uma criança que encontrou um animal ferido.** Vão ter 15 minutos para escreverem a história. A meio do tempo eu aviso, e depois quando faltarem 2 minutos para terminar volto a avisar, para vocês pensarem em acabar.

**Notas:** Se uma criança demorar 2 ou 3 minutos a começar, estimulá-la a começar a escrever. Se uma criança parar antes dos 7 minutos, dizer-lhe *Escreve mais um pouco*. Se perguntarem o número de linhas, dizer *Não há um número máximo nem mínimo de linhas*. Se perguntarem como se escreve uma palavra, responder *Escreve como achares melhor*.

### 5. Questionário de Atitudes

5 minutos (p. 7)

**Instrução:** Virem para a página 7. Vou ler a instrução. Lê as frases seguintes e indica o quanto concordas com cada uma. Faz uma cruz no número que melhor exprime o que pensas. Podes escolher qualquer número de 1 a 5. O 1 significa que discordas totalmente. O 5 significa que concordas totalmente. Não há respostas certas nem erradas. No final esperam e não virem a página. Vamos fazer o exemplo em conjunto: Gosto de gelado de morango. Diriam *Discordo totalmente, Discordo, Não concordo nem discordo, Concordo ou Concordo totalmente?*

### 6. Questionário de Objetivos

10 minutos (p. 8)

**Instrução:** Virem para a página 8. As perguntas que se seguem são sobre ti como aluno(a) quando estás nas aulas de Português a escrever um texto. Faz uma cruz no número que melhor exprime o que pensas. O 1 significa que discordas totalmente. O 5 significa que concordas totalmente. Não há respostas certas nem erradas.



## Projeto LEME

### Instruções de administração do protocolo, janeiro e fevereiro de 2019

#### Parte 2

50 minutos

#### 1. Indicações Gerais

2 minutos (p. 1)

*Olá a todos! Vou pedir-vos que continuem a fazer umas tarefas de leitura e de escrita para o projeto LEME. Vamos rapidamente relembrar as indicações:*

- 1. Já sabem que as vossas respostas a todas as atividades são anónimas e confidenciais. Ninguém vai ler as respostas a não ser os investigadores do projeto.*
- 2. Comecem apenas a realizar as tarefas quando vos der indicação e terminem de escrever quando eu vos pedir. Sempre que houver um rectângulo cinzento, vou ler o que está lá escrito para perceberem muito bem que é para fazer.*
- 3. É importante que leiam bem as perguntas e que façam as atividades sozinhos e em silêncio. Não respondam à sorte. Se tiverem alguma dúvida levantem o braço e coloquem a questão a mim ou à minha colega.*

#### 2. Questionário Frequência de Hábitos de Escrita

5 minutos (p. 9)

**Instrução:** *Indica quantas vezes realizas cada uma das atividades de escrita. Faz uma cruz no número que indica quantas vezes fazes cada atividade. O número 1 quer dizer que nunca fazes a atividade. O 5 quer dizer que fazes a atividade uma vez por dia ou mais. Vamos ver o exemplo em conjunto. Indica quanto tempo passas a ver televisão. Responderiam Nunca, Uma vez por mês, uma vez por semana, Mais do que uma vez por semana ou então Uma vez por dia ou mais?*

#### 3. Questionário de Autoeficácia (Texto de Opinião)

10 minutos (p. 3)

**Instrução:** *A seguir vais escrever um texto de opinião. Antes, indica o quanto achas que consegues realizar cada uma das atividades de escrita enquanto estiveres a escrever o texto. Podes escolher qualquer número entre 0 e 100. O número 0 significa que tens a certeza absoluta que não consegues realizar a atividade. O 100 significa que tens a certeza absoluta que consegues. Não há respostas certas nem erradas. Vamos ver o exemplo. Lembra-se do exemplo que fizemos da última vez? De 0 a 100, quanto é que acham que conseguem dançar bem? Agora respondam às outras perguntas. Quando chegarem ao fim esperem e não virem a página.*

#### 4. Escrita de Texto de Opinião

15 minutos (p. 5)



**Tarefa cronometrada:** cronometrar 15 minutos no telemóvel ou num cronómetro

**Instrução:** *Agora vou pedir-vos para escreverem o texto de opinião mais interessante que conseguirem sobre o tema: **Dá a tua opinião sobre as crianças fazerem exercício físico todos os dias.** Vão ter 15 minutos para escreverem o texto de opinião. A meio do tempo eu aviso, e depois quando faltarem 2 minutos para terminar volto a avisar, para vocês pensarem em acabar.*

**Notas:** Se uma criança demorar 2 ou 3 minutos a começar, estimulá-la a começar a escrever. Se uma criança parar antes dos 7 minutos, dizer-lhe *Escreve mais um pouco*. Se perguntarem o número de linhas,

dizer *Não há um número máximo nem mínimo de linhas*. Se perguntarem como se escreve uma palavra, responder *Escreve como achares melhor*. Se disserem que já acabaram 5 minutos antes, dizer *Relê o texto e vê se é necessário fazer alguma mudança*.

## 5. Tarefa do alfabeto

2 minutos (p. 8)



**Tarefa cronometrada:** cronometrar 60 segundos no telemóvel.

**Instrução:** *Quando eu disser, vocês vão escrever as letras do alfabeto por ordem e com letras minúsculas (ou seja, letras pequenas). Tentem escrever o mais rápido possível, mas sem se enganarem e com uma letra que se perceba. Se chegarem ao fim do alfabeto voltam a escrevê-lo novamente e continuam a escrevê-lo até eu mandar parar. Separem as letras com espaços, não usem vírgulas ou tracinhos. Mal eu diga “parem”, vocês param de escrever de imediato. Perceberam? Comecem. [Cronometrar 60 s]. Parem todos.*

## 6. Ditado de palavras

5 minutos (p. 8)

**Instrução:** *Nesta atividade, eu vou ditar palavras para vocês escreverem. Têm de escrever as palavras sozinhos, sem olhar para o lado. Depois de eu ditar uma palavra vocês têm alguns segundos para escrevê-la, depois eu avanço para a seguinte e assim até terminarmos. Estejam atentos porque vai ser uma atividade rápida. Antes da palavra vou dizer o número da linha para saberem onde escrever. Mas não é para escreverem o número, só a palavra. Se não souberem escrever, não tem mal. Escrevam como acharem melhor ou avancem, mas sempre em silêncio. Há dúvidas? [Ditar as palavras]*

1	relva	9	Reino	17	jarra	25	torre
2	chegada	10	Lixo	18	caixote	26	ficha
3	camelo	11	quintal	19	tanque	27	caneta
4	desejo	12	peso	20	amizade	28	azeitona
5	tinta	13	santo	21	tampa	29	pomba
6	graça	14	pessoa	22	passeio	30	pescoço
7	fogo	15	figueira	23	sangue	31	lago
8	objeto	16	jeito	24	gigante	32	magia

**Notas.** Dar tempo para a grande maioria dos alunos escreverem as palavras. Nunca deixar mais de 10 segundos entre cada palavra. Se não perceberem uma palavra repetir a palavra, mas nunca mais do que uma vez.

## 7. Questionário Teorias Implícitas + Questionário Crenças Esforço 10 minutos (p. 7)

**Instrução:** *Lê bem todas as frases. Faz uma cruz no número que mostra o quanto concordas com cada frase. O 1 significa que discordas totalmente. O 6 significa que concordas totalmente. Não há respostas certas nem erradas. Vamos fazer o exemplo em conjunto: Gosto de fazer trabalhos para casa. Diriam: Discordo totalmente, Discordo muito, Discordo ligeiramente, Concordo ligeiramente, Concordo muito, ou Concordo totalmente? Agora respondam às outras questões.*

## Anexo D – Questionário Sociodemográfico, Texto Narrativo e Escala de Atitudes

### Estudo do Projeto LEME

#### Parte 1

##### Indicações:

Neste estudo vamos pedir-te que faças um conjunto de tarefas de leitura e escrita. Antes de começares, por favor tem em atenção as seguintes indicações:

1. As tuas respostas a todas as atividades são anónimas e confidenciais. Ninguém vai ler as tuas respostas a não ser os investigadores do projeto. O teu nome vai ser recortado desta folha e será atribuído um código aleatório. Este procedimento não permitirá saber a quem pertencem as respostas nas tarefas. A qualquer momento podes interromper a tua participação.
2. Começa apenas a realizar as tarefas quando te derem indicação para tal e por favor termina quando te pedirem.
3. É importante que leias bem as perguntas e que faças as atividades sozinho(a) e em silêncio. Se tiveres alguma dúvida levanta o braço e coloca a questão à investigadora.

Obrigada pela colaboração!

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

✂ -----

Nome completo: \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Número: \_\_\_\_\_

Vamos fazer-te algumas perguntas sobre ti. É importante que leias bem as perguntas e que respondas com sinceridade. As tuas respostas são confidenciais.

1. **Idade:** \_\_\_\_\_ anos.

2. **Data de nascimento:** \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_ (dia/mês/ano)

3. **Sexo:** ☐ Feminino ☐ Masculino

4. **Em que país nasceste?**

☐ Portugal.

☐ Outro. Qual? \_\_\_\_\_.

5. **Que língua falas em casa com a tua família?**

☐ Português.

☐ Outra. Qual? \_\_\_\_\_.

6. **Alguma vez ficaste retido de ano?**

☐ Não.

☐ Sim. Quantas vezes? \_\_\_\_\_. Em que ano(s)? \_\_\_\_\_.

7. **Que nota tiraste a Português no final do 1º período?**

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

8. **Que nota tiraste a Português no 3º período do ano letivo anterior?**

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

9. **Qual é a tua disciplina preferida?** \_\_\_\_\_. **E a que menos gostas?** \_\_\_\_\_.

10. **Qual é o nível de escolaridade dos teus pais?** Coloca uma cruz na opção correta.

Mãe: ☐ 4º ano ☐ 6º ano ☐ 9º ano ☐ 12º ano ☐ Licenciatura ☐ Mestrado ☐ Doutoramento

Pai: ☐ 4º ano ☐ 6º ano ☐ 9º ano ☐ 12º ano ☐ Licenciatura ☐ Mestrado ☐ Doutoramento

11. **Quais são as profissões dos teus pais?**

Mãe: \_\_\_\_\_.

Pai: \_\_\_\_\_.

**Espera até que a investigadora te diga para continuares.**

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Lê as frases seguintes e indica o quanto concordas com cada uma. Faz uma cruz no número que melhor exprime o que pensas. O 1 significa que discordas totalmente. O 5 significa que concordas totalmente. Não há respostas certas nem erradas.

*Exemplo: Gosto de gelado de morango.*

<input type="checkbox"/> 1 Discordo totalmente	<input type="checkbox"/> 2 Discordo	<input type="checkbox"/> 3 Nem concordo nem discordo	<input type="checkbox"/> 4 Concordo	<input type="checkbox"/> 5 Concordo totalmente
--	--	--	--	--

**1. Gosto de escrever.**

<input type="checkbox"/> 1 Discordo totalmente	<input type="checkbox"/> 2 Discordo	<input type="checkbox"/> 3 Nem concordo nem discordo	<input type="checkbox"/> 4 Concordo	<input type="checkbox"/> 5 Concordo totalmente
--	--	--	--	--

**2. Escrever é divertido.**

<input type="checkbox"/> 1 Discordo totalmente	<input type="checkbox"/> 2 Discordo	<input type="checkbox"/> 3 Nem concordo nem discordo	<input type="checkbox"/> 4 Concordo	<input type="checkbox"/> 5 Concordo totalmente
--	--	--	--	--

**3. Gosto de escrever na escola.**

<input type="checkbox"/> 1 Discordo totalmente	<input type="checkbox"/> 2 Discordo	<input type="checkbox"/> 3 Nem concordo nem discordo	<input type="checkbox"/> 4 Concordo	<input type="checkbox"/> 5 Concordo totalmente
--	--	--	--	--

**4. Gosto de escrever em casa.**

<input type="checkbox"/> 1 Discordo totalmente	<input type="checkbox"/> 2 Discordo	<input type="checkbox"/> 3 Nem concordo nem discordo	<input type="checkbox"/> 4 Concordo	<input type="checkbox"/> 5 Concordo totalmente
--	--	--	--	--

**5. Escrever é uma boa maneira de passar o meu tempo.**

<input type="checkbox"/> 1 Discordo totalmente	<input type="checkbox"/> 2 Discordo	<input type="checkbox"/> 3 Nem concordo nem discordo	<input type="checkbox"/> 4 Concordo	<input type="checkbox"/> 5 Concordo totalmente
--	--	--	--	--

**Espera até que a investigadora te diga para continuares.**

Anexo E – Frequência de Hábitos de Escrita, Texto de Opinião e Medidas de Transcrição  
Estudo do Projeto LEME

Parte 2

Indicações:

Vamos pedir-te que continues a fazer um conjunto de tarefas de leitura e escrita. Antes de começares, por favor relembra as seguintes indicações:

1. As tuas respostas a todas as atividades são anónimas e confidenciais. Ninguém vai ler as tuas respostas a não ser os investigadores do projeto. O teu nome vai ser recortado desta folha e será atribuído um código aleatório. Este procedimento não permitirá saber a quem pertencem as respostas nas tarefas. A qualquer momento podes interromper a tua participação.
2. Começa apenas a realizar as tarefas quando te derem indicação para tal e por favor termina quando te pedirem.
3. É importante que leias bem as perguntas e que faças as atividades sozinho(a) e em silêncio. Se tiveres alguma dúvida levanta o braço e coloca a questão à investigadora.

Obrigada pela colaboração!

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

✂ -----

Nome completo: \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Número: \_\_\_\_\_

Indica quantas vezes realizas cada uma das atividades de escrita. Faz uma cruz num número de 1 a 5. O número 1 quer dizer que nunca fazes a atividade. O 5 quer dizer que fazes uma vez ou mais por dia.

**1. Escrever mensagens de telemóvel.**

<input type="checkbox"/> 1 Nunca	<input type="checkbox"/> 2 Uma vez por mês	<input type="checkbox"/> 3 Uma vez por semana	<input type="checkbox"/> 4 Mais do que uma vez por semana	<input type="checkbox"/> 5 Uma vez por dia ou mais
-------------------------------------	---	--	--	---

**2. Escrever emails.**

<input type="checkbox"/> 1 Nunca	<input type="checkbox"/> 2 Uma vez por mês	<input type="checkbox"/> 3 Uma vez por semana	<input type="checkbox"/> 4 Mais do que uma vez por semana	<input type="checkbox"/> 5 Uma vez por dia ou mais
-------------------------------------	---	--	--	---

**3. Escrever poemas ou canções.**

<input type="checkbox"/> 1 Nunca	<input type="checkbox"/> 2 Uma vez por mês	<input type="checkbox"/> 3 Uma vez por semana	<input type="checkbox"/> 4 Mais do que uma vez por semana	<input type="checkbox"/> 5 Uma vez por dia ou mais
-------------------------------------	---	--	--	---

**4. Escrever num diário.**

<input type="checkbox"/> 1 Nunca	<input type="checkbox"/> 2 Uma vez por mês	<input type="checkbox"/> 3 Uma vez por semana	<input type="checkbox"/> 4 Mais do que uma vez por semana	<input type="checkbox"/> 5 Uma vez por dia ou mais
-------------------------------------	---	--	--	---

**5. Escrever em redes sociais (facebook, instagram, whatsapp, etc.)**

<input type="checkbox"/> 1 Nunca	<input type="checkbox"/> 2 Uma vez por mês	<input type="checkbox"/> 3 Uma vez por semana	<input type="checkbox"/> 4 Mais do que uma vez por semana	<input type="checkbox"/> 5 Uma vez por dia ou mais
-------------------------------------	---	--	--	---

**6. Escrever notas ou cartas para outras pessoas.**

<input type="checkbox"/> 1 Nunca	<input type="checkbox"/> 2 Uma vez por mês	<input type="checkbox"/> 3 Uma vez por semana	<input type="checkbox"/> 4 Mais do que uma vez por semana	<input type="checkbox"/> 5 Uma vez por dia ou mais
-------------------------------------	---	--	--	---

**7. Escrever textos narrativos.**

<input type="checkbox"/> 1 Nunca	<input type="checkbox"/> 2 Uma vez por mês	<input type="checkbox"/> 3 Uma vez por semana	<input type="checkbox"/> 4 Mais do que uma vez por semana	<input type="checkbox"/> 5 Uma vez por dia ou mais
-------------------------------------	---	--	--	---

**8. Escrever textos de opinião.**

<input type="checkbox"/> 1 Nunca	<input type="checkbox"/> 2 Uma vez por mês	<input type="checkbox"/> 3 Uma vez por semana	<input type="checkbox"/> 4 Mais do que uma vez por semana	<input type="checkbox"/> 5 Uma vez por dia ou mais
-------------------------------------	---	--	--	---



This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

[Linhas para a realização da Tarefa do Alfabeto]

---

---

---

---

---

---

[Linhas para a realização do Ditado]

1. _____	17. _____
2. _____	18. _____
3. _____	19. _____
4. _____	20. _____
5. _____	21. _____
6. _____	22. _____
7. _____	23. _____
8. _____	24. _____
9. _____	25. _____
10. _____	26. _____
11. _____	27. _____
12. _____	28. _____
13. _____	29. _____
14. _____	30. _____
15. _____	31. _____
16. _____	32. _____

## Anexo F – Procedimento de Avaliação da Qualidade Textual

### Projeto LEME

#### Procedimento de Avaliação da Qualidade Textual

Pedimos a alunos do **6º ano** que escrevessem um **texto narrativo** (“*Conta uma história sobre uma criança que encontrou um animal ferido*”) e um **texto de opinião** (“*Dá a tua opinião sobre as crianças fazerem exercício físico todos os dias.*”). Os textos foram passados a computador e os erros ortográficos e de pontuação foram corrigidos. Por favor, **avalia os textos com um valor entre 1 e 7, dando o mesmo peso a estes 4 aspetos: Criatividade, Coerência, Sintaxe e Vocabulário.**

	Definição	Texto muito mau (1)	Texto muito bom (7)
<b>Criatividade</b>	Qualidade das ideias Originalidade Variedade	Poucas ideias, pobres, repetidas	Ideias originais e interessantes que prendem o leitor
<b>Coerência</b>	Ligação entre as ideias Fluidez do discurso	Texto desconexo, incongruente e sem sentido	As ideias ligam-se de forma lógica formando um todo coerente
<b>Sintaxe</b>	Construção das frases Acordo gramatical Conjugação verbal Diversidade de estruturas	Frases mal construídas e sem sentido, com estruturas repetitivas.	Frases bem construídas, com estruturas diversificadas e que transmitem a mensagem com clareza.
<b>Vocabulário</b>	Riqueza, diversidade Significado das palavras	Pouca diversidade de vocabulário, repetições, uso impróprio das palavras	Vocabulário rico e diversificado, domínio do significado das palavras

#### Procedimento de avaliação direto

Ler o texto e avaliá-lo de imediato.

#### Procedimento de avaliação indireto

- 1) Ler o texto e decidir se este é positivo, negativo, ou neutro.
- 2) Se positivo, decidir entre 5, 6, 7; se negativo decidir entre 1, 2, 3; se neutro, reconsiderar se é 4 ou pode ser 3 ou 5.

#### Notas

- Em caso de dúvidas, comparar com os textos do treino/âncoras e usar o procedimento indireto.
- Não penalizar textos por estarem escritos em Português do Brasil.

Anexo G – Grelha de Avaliação do 5º ano de escolaridade de um agrupamento

**Projeto LEME - Avaliação da qualidade textual**

Juiz: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**Textos narrativos escritos por alunos do 5º ano (PL)**

CrITÉrios: Criatividade – Coerência – Sintaxe – Vocabulário

Código	1	2	3	4	5	6	7
30101	1	2	3	4	5	6	7
30102	1	2	3	4	5	6	7
30103	1	2	3	4	5	6	7
30104	1	2	3	4	5	6	7
30105	1	2	3	4	5	6	7
30106	1	2	3	4	5	6	7
30107	1	2	3	4	5	6	7
30108	1	2	3	4	5	6	7
30201	1	2	3	4	5	6	7
30202	1	2	3	4	5	6	7
30203	1	2	3	4	5	6	7
30204	1	2	3	4	5	6	7
30205	1	2	3	4	5	6	7
30206	1	2	3	4	5	6	7
30207	1	2	3	4	5	6	7
30208	1	2	3	4	5	6	7
30209	1	2	3	4	5	6	7
30210	1	2	3	4	5	6	7
30211	1	2	3	4	5	6	7
30212	1	2	3	4	5	6	7
30213	1	2	3	4	5	6	7
30214	1	2	3	4	5	6	7
30215	1	2	3	4	5	6	7
30216	1	2	3	4	5	6	7
30217	1	2	3	4	5	6	7
30218	1	2	3	4	5	6	7
30219	1	2	3	4	5	6	7
30220	1	2	3	4	5	6	7
30221	1	2	3	4	5	6	7
30301	1	2	3	4	5	6	7
30302	1	2	3	4	5	6	7
30303	1	2	3	4	5	6	7
30304	1	2	3	4	5	6	7
30305	1	2	3	4	5	6	7

Código	1	2	3	4	5	6	7
30306	1	2	3	4	5	6	7
30307	1	2	3	4	5	6	7
30308	1	2	3	4	5	6	7
30309	1	2	3	4	5	6	7
30310	1	2	3	4	5	6	7
30311	1	2	3	4	5	6	7
30312	1	2	3	4	5	6	7
30313	1	2	3	4	5	6	7
30314	1	2	3	4	5	6	7
30315	1	2	3	4	5	6	7
30316	1	2	3	4	5	6	7
30317	1	2	3	4	5	6	7
30318	1	2	3	4	5	6	7
20101	1	2	3	4	5	6	7
20102	1	2	3	4	5	6	7
20103	1	2	3	4	5	6	7
20301	1	2	3	4	5	6	7
20302	1	2	3	4	5	6	7
20303	1	2	3	4	5	6	7
20304	1	2	3	4	5	6	7
20305	1	2	3	4	5	6	7
20306	1	2	3	4	5	6	7
20307	1	2	3	4	5	6	7
20401	1	2	3	4	5	6	7
20402	1	2	3	4	5	6	7
20403	1	2	3	4	5	6	7
20404	1	2	3	4	5	6	7
20405	1	2	3	4	5	6	7
20407	1	2	3	4	5	6	7
20408	1	2	3	4	5	6	7
20409	1	2	3	4	5	6	7
20410	1	2	3	4	5	6	7
20411	1	2	3	4	5	6	7
20412	1	2	3	4	5	6	7

Código	1	2	3	4	5	6	7
20413	1	2	3	4	5	6	7
20414	1	2	3	4	5	6	7
20415	1	2	3	4	5	6	7
20416	1	2	3	4	5	6	7
20417	1	2	3	4	5	6	7
20418	1	2	3	4	5	6	7
20419	1	2	3	4	5	6	7
20420	1	2	3	4	5	6	7
20421	1	2	3	4	5	6	7
20422	1	2	3	4	5	6	7
20423	1	2	3	4	5	6	7
20424	1	2	3	4	5	6	7
20425	1	2	3	4	5	6	7
20501	1	2	3	4	5	6	7
20502	1	2	3	4	5	6	7
20503	1	2	3	4	5	6	7
20504	1	2	3	4	5	6	7
20505	1	2	3	4	5	6	7
20506	1	2	3	4	5	6	7
20507	1	2	3	4	5	6	7
20508	1	2	3	4	5	6	7
20509	1	2	3	4	5	6	7
20510	1	2	3	4	5	6	7
20511	1	2	3	4	5	6	7

# Textos de opinião escritos por alunos do 5º ano (PL)

Critérios: Criatividade – Coerência – Sintaxe – Vocabulário

Código	1	2	3	4	5	6	7
30101	1	2	3	4	5	6	7
30103	1	2	3	4	5	6	7
30104	1	2	3	4	5	6	7
30106	1	2	3	4	5	6	7
30111	1	2	3	4	5	6	7
30112	1	2	3	4	5	6	7
30113	1	2	3	4	5	6	7
30201	1	2	3	4	5	6	7
30202	1	2	3	4	5	6	7
30203	1	2	3	4	5	6	7
30204	1	2	3	4	5	6	7
30205	1	2	3	4	5	6	7
30206	1	2	3	4	5	6	7
30207	1	2	3	4	5	6	7
30208	1	2	3	4	5	6	7
30209	1	2	3	4	5	6	7
30210	1	2	3	4	5	6	7
30211	1	2	3	4	5	6	7
30212	1	2	3	4	5	6	7
30213	1	2	3	4	5	6	7
30214	1	2	3	4	5	6	7
30215	1	2	3	4	5	6	7
30216	1	2	3	4	5	6	7
30217	1	2	3	4	5	6	7
30218	1	2	3	4	5	6	7
30219	1	2	3	4	5	6	7
30220	1	2	3	4	5	6	7
30221	1	2	3	4	5	6	7
30222	1	2	3	4	5	6	7
30223	1	2	3	4	5	6	7
20324	1	2	3	4	5	6	7
20325	1	2	3	4	5	6	7
30301	1	2	3	4	5	6	7
30302	1	2	3	4	5	6	7
30303	1	2	3	4	5	6	7
30304	1	2	3	4	5	6	7
30305	1	2	3	4	5	6	7

Código	1	2	3	4	5	6	7
30306	1	2	3	4	5	6	7
30307	1	2	3	4	5	6	7
30308	1	2	3	4	5	6	7
30309	1	2	3	4	5	6	7
30310	1	2	3	4	5	6	7
30311	1	2	3	4	5	6	7
30312	1	2	3	4	5	6	7
30313	1	2	3	4	5	6	7
30314	1	2	3	4	5	6	7
30315	1	2	3	4	5	6	7
30317	1	2	3	4	5	6	7
30318	1	2	3	4	5	6	7
20102	1	2	3	4	5	6	7
20103	1	2	3	4	5	6	7
20301	1	2	3	4	5	6	7
20302	1	2	3	4	5	6	7
20303	1	2	3	4	5	6	7
20304	1	2	3	4	5	6	7
20305	1	2	3	4	5	6	7
20306	1	2	3	4	5	6	7
20307	1	2	3	4	5	6	7
20315	1	2	3	4	5	6	7
20401	1	2	3	4	5	6	7
20402	1	2	3	4	5	6	7
20403	1	2	3	4	5	6	7
20404	1	2	3	4	5	6	7
20405	1	2	3	4	5	6	7
20407	1	2	3	4	5	6	7
20408	1	2	3	4	5	6	7
20409	1	2	3	4	5	6	7
20410	1	2	3	4	5	6	7
20411	1	2	3	4	5	6	7
20412	1	2	3	4	5	6	7
20413	1	2	3	4	5	6	7
20414	1	2	3	4	5	6	7
20415	1	2	3	4	5	6	7
20416	1	2	3	4	5	6	7

Código	1	2	3	4	5	6	7
20417	1	2	3	4	5	6	7
20418	1	2	3	4	5	6	7
20419	1	2	3	4	5	6	7
20421	1	2	3	4	5	6	7
20422	1	2	3	4	5	6	7
20423	1	2	3	4	5	6	7
20424	1	2	3	4	5	6	7
20425	1	2	3	4	5	6	7
20501	1	2	3	4	5	6	7
20502	1	2	3	4	5	6	7
20503	1	2	3	4	5	6	7
20504	1	2	3	4	5	6	7
20505	1	2	3	4	5	6	7
20506	1	2	3	4	5	6	7
20507	1	2	3	4	5	6	7
20508	1	2	3	4	5	6	7
20509	1	2	3	4	5	6	7
20510	1	2	3	4	5	6	7
20511	1	2	3	4	5	6	7
20512	1	2	3	4	5	6	7
20513	1	2	3	4	5	6	7
20514	1	2	3	4	5	6	7

## Anexo H – Exemplos de textos âncora para o 7º ano de escolaridade

### ÂNCORAS | Projeto LEME, 2019

#### Textos narrativos escritos por alunos do 7º ano

##### Exemplo de um texto narrativo muito mau (nota: 1)

Era uma vez um animal que foi atropelado e uma criança passa pelo animal e ajuda-o. O animal vai para o veterinário para se curar mas a operação correr mal e o animal morreu.

##### Exemplo de um texto narrativo mais ou menos (nota: 4)

Era uma vez uma menina que estava a passear com os seus amigos no parque quando um deles tinha visto um cachorrinho que tinha a pata ferida porque tinha sido atropelado por um carro. A menina olhou e ficou com pena do cachorrinho e levou-o para casa, tratou-o e ficou bem num ápice. Mas só que os pais não concordavam então eles queriam abandoná-lo, mas o que eles não sabiam é que a menina tinha-lhe metido um localizador quando eles foram tentar abandoná-lo, ela tinha-se escondido na mala. Então quando eles pegaram no cachorrinho ela sai da mala e os pais ficaram embasbacados a menina ficou chateadíssima.

##### Exemplo de um texto narrativo muito bom (nota: 7)

Era uma vez um rapaz chamado João que gostava muito de ir passear para um parque perto de casa.

Num dos seus passeios decidiu aventurar-se por uma área desconhecida e avistou caçadores a observar um veado que tinham apanhado. Quando surgiu uma oportunidade o João decidiu ir salvar o veado.

Atou uns ramos de árvore muito flexíveis às patas do veado e puxou até longe dos caçadores e correu a casa para chamar o pai. Quando voltaram viram que o veado já não estava lá e foram procurá-lo. Encontraram mais à frente uma equipa médica a tentar ajudá-lo mas sem sucesso. Correram para ver o que se passava e perguntaram:

– Como está o veado?

– Vai ficar bem mas precisamos de o transportar para a clínica veterinária.

O João teve a ideia de ir buscar o jipe do pai para poderem transportar o animal até à clínica.

Já no jipe o pai do João acelerava o mais que podia para chegar depressa à clínica. Uma vez lá, o veado foi logo “atendido” e descobriram que não tinha nada de grave.

## Textos de opinião escritos por alunos do 7º ano

### Exemplo de um texto de opinião muito mau (nota: 1)

Na minha opinião exercício faz bem para a saúde e devemos sim fazeres mas não pode exagerar, fazer exercício emagrece também e outras várias coisas

### Exemplo de um texto de opinião mais ou menos (nota: 4)

A minha opinião sobre as crianças fazerem exercício físico todos os dias é que acho um exagero fazer todos os dias, porque as crianças com o cansaço não conseguem concentrar-se nas aulas. No mínimo acho que devem fazer dois dias por semana, talvez à terça-feira e quinta-feira. É que assim as crianças podem descansar o músculo e não se cansam tão depressa. Mas se tivessem todos os dias educação física talvez as aulas devessem acabar às 13h05, é que assim eles e elas podem descansar em paz sem que ninguém as chateie.

Esta foi a minha opinião.

### Exemplo de um texto de opinião muito bom (nota: 7)

As crianças que praticam desporto diariamente geralmente são crianças saudáveis. Digo geralmente pois pode ser exaustivo e excessivo física e mentalmente.

Porém, se as crianças tiverem uma alimentação equilibrada e adequada ao desporto que praticam crescerão mais saudáveis.

O desporto também ajuda a desenvolver aptidões de trabalho em equipa, necessárias em qualquer lugar e em qualquer situação.

Também ajuda as crianças a serem pontuais, pois convém chegar a horas aos treinos.

Com tantas opções de desporto, penso que há poucas desculpas para não praticar.

Fisicamente as crianças crescerão melhor, mais saudáveis, e mesmo quando crescerem poderão continuar.

Farão novas amizades e acharão que o desporto é bom e faz bem.